

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le développement des habiletés de compréhension en lecture en première année du  
primaire

par

Marie-Claire Desnoyers-Mathieu

Essai présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

M.Éd.

Maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire

**CRP-Education**

Avril 2011

© Marie-Claire Desnoyers-Mathieu, 2011

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	7
<b>PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>8</b>
1. MA FORMATION ET MON MICRO-BILAN DE CARRIÈRE .....	8
2. LA PROBLÉMATIQUE DE DÉPART.....	10
2.1 La description et l'analyse du problème de départ.....	12
2.2 Le problème général de recherche.....	13
2.3 Les questions générales de recherche.....	14
3. LE CADRE THÉORIQUE.....	15
3.1 L'acte de lire.....	15
3.2 La définition d'une stratégie de lecture.....	16
3.2.1 L'enseignement explicite des stratégies de lecture.....	17
3.3 L'apprentissage de la lecture.....	18
3.3.1 Les stratégies de lecture à acquérir chez le lecteur débutant ....	18
3.3.1.1 Les modèles à double voie .....	20
3.3.2 L'automatisation des processus en lecture .....	21
3.4 Les enjeux liés à l'apprentissage de la lecture.....	22
3.4.1 Les défis à relever lors du début de l'apprentissage de la lecture.....	22
3.4.2 Les difficultés liées à la compréhension-lecture.....	25
3.4.3 Le lecteur en difficulté.....	26
3.5 Les moyens pédagogiques favorisant la prévention des difficultés en lecture.....	27
3.5.1 Le soutien au lecteur débutant dans la gestion de la compréhension-lecture.....	30
3.6 La littérature de jeunesse et l'approche intégrée pour apprendre à lire.....	32

3.6.1 La définition de la littérature de jeunesse.....	32
3.6.2 L'exploitation de la littérature de jeunesse en classe.....	33
3.6.3 L'approche intégrée.....	34
3.6.4 L'utilisation d'une approche intégrée du lire-écrire en classe....	35
4. L'ÉTAT DE LA QUESTION.....	35
5. L'IDENTIFICATION DU PROBLÈME SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE.....	36
6. LA FORMULATION DES QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE.....	36
 <b>DEUXIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>37</b>
1. EXPÉRIENCE EN GROUPE-CLASSE (SÉQUENCES DIDACTIQUES).....	37
2. ENTRETIENS INDIVIDUELS (TEMPS 1 ET 2) .....	38
3. ÉCHÉANCIER DE L'EXPÉRIMENTATION.....	39
4. MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES.....	40
5. ANALYSE DES DONNÉES.....	40
 <b>TROISIÈME CHAPITRE – LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>41</b>
1. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS OBTENUS AUX TEMPS 1 ET 2.....	41
1.1 Stratégies d'anticipation des élèves forts : temps 1 et 2.....	42
1.1.1 Résultats au temps 1.....	42
1.1.2 Résultats au temps 2.....	43
1.1.3 Évolution des stratégies d'anticipation des élèves forts entre le temps 1 et le temps 2.....	45

1.1.4	Interprétation des résultats obtenus par les deux élèves forts.....	46
1.2	Stratégies d'anticipation des élèves moyens : temps 1 et 2.....	47
1.2.1	Résultats au temps 1.....	48
1.2.2	Résultats au temps 2.....	49
1.2.3	Évolution des stratégies d'anticipation des élèves moyens entre le temps 1 et le temps 2.....	52
1.2.4	Interprétation des résultats obtenus par les deux élèves moyens.....	53
1.3	Stratégies d'anticipation des élèves faibles : temps 1 et 2.....	54
1.3.1	Résultats au temps 1.....	55
1.3.2	Résultats au temps 2.....	57
1.3.3	Évolution des stratégies d'anticipation des élèves faibles entre le temps 1 et le temps 2.....	59
1.3.4	Interprétation des résultats obtenus par les deux élèves faibles	60
2.	IMPACT DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE POUR DIFFÉRENTS NIVEAUX D'ÉLÈVES (ÉLÈVES FAIBLES, MOYENS ET FORTS).....	62
	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>64</b>
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>67</b>
	<b>ANNEXES.....</b>	<b>70</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Les stratégies de lecture à acquérir chez le lecteur débutant.....	19
Tableau 2	Pourquoi la compréhension échoue-t-elle?.....	26
Tableau 3	Échéancier de l'expérimentation.....	39
Tableau 4	Stratégies d'anticipation manifestées au temps 1 et 2 par les élèves forts.....	45
Tableau 5	Stratégies d'anticipation manifestées au temps 1 et 2 par les élèves moyens.....	52
Tableau 6	Stratégies d'anticipation manifestées au temps 1 et 2 par les élèves faibles.....	59

## AVANT-PROPOS

*Mes plus sincères remerciements vont :*

- À Madame Marie-France Morin, directrice, pour m'avoir accompagnée dans mes premières expériences de recherche. Son sens critique, sa rigueur intellectuelle, ses encouragements et ses précieux conseils ont été pour moi une source d'inspiration et m'ont permis de bien mener à terme ce projet;
- À la direction de l'école du Cœur-Immaculé pour sa collaboration à la réalisation de ce projet de recherche.

*J'adresse aussi mes chaleureux remerciements...*

À mes parents, Lise et Marcel, qui m'ont soutenue, qui ont toujours eu confiance en moi et qui m'ont appris qu'en travaillant avec persévérance, nous pouvions atteindre nos buts...

À mon frère Étienne, pour son soutien et sa précieuse aide technique.

À Pierre et Micheline, pour m'avoir accueillie lors des fins de semaine de cours à Montréal et pour leurs bons mots d'encouragement.

À mes amies, Ève-Marie, Anne-Marie, Alexandra et Sophie pour leur écoute et leur support tout au long de ce projet.

Aux vingt-trois élèves qui se sont adonnés, avec enthousiasme, aux expérimentations.

## INTRODUCTION

La prévention du décrochage scolaire constitue un défi préoccupant pour la société québécoise. Selon Potvin, Fortin et Lessard (2005), l'abandon scolaire n'est pas nouveau, mais les conséquences se sont aggravées considérablement au cours des dernières décennies et le taux d'abandon demeure très élevé et ce, particulièrement chez les élèves issus de milieux socio-économiquement faibles, présentant notamment des difficultés d'apprentissage. Parmi les facteurs de risque associés au décrochage scolaire, les difficultés en lecture jouent un rôle prépondérant (Beaudoin, Boutin, Gendron et Martel, 2007). À ce propos, des études ont démontré que le décrochage puisait ses racines au primaire, et même au préscolaire. En ce sens, le Ministère de l'Éducation (2001) indique que les échecs en lecture en première année sont un des meilleurs indices de prédiction de l'abandon scolaire au secondaire. Plus précisément, le MÉQ (2001) mentionne qu'au Québec, 49,6% des élèves qui ont doublé leur première année ne terminent pas leurs études secondaires. De plus, au Québec, 52% des élèves qui décrochent ont eu des échecs en français (*Ibid.*). De fait, le savoir-lire constitue un enjeu social et scolaire fondamental puisque l'on exige désormais l'atteinte de niveaux de littératie toujours plus élevés (Pierre, 2003). Il ne s'agit plus de décoder pour être considéré comme alphabétisé; il faut également comprendre différents types de textes, y réagir et utiliser avec efficience leurs informations (MÉQ, 2001). Bien que les enjeux liés au savoir-lire soient connus, force est de constater que tous n'apprennent pas à lire aisément et que plusieurs éprouvent des difficultés à le faire. Par conséquent, la prévention des difficultés en lecture dès le début de son apprentissage s'avère fondamentale. Ainsi, dans le cadre du présent essai de maîtrise, il sera question de la prévention des difficultés en lecture au début du primaire en tentant de développer, chez différents niveaux d'élèves fréquentant la première année, leurs habiletés relatives à la lecture. En fait, à partir de la littérature de jeunesse, une démarche susceptible d'amener à un niveau supérieur les capacités en lecture des jeunes lecteurs, sera élaborée.

## **PREMIER CHAPITRE**

### **LA PROBLÉMATIQUE**

Ce premier chapitre a pour objectif de définir la problématique de mon projet de recherche. Dans un premier temps, il comporte une brève analyse de ma formation universitaire et de mon expérience professionnelle. Cette analyse a permis de cerner un problème qui prévaut dans ma pratique. Celui-ci concerne l'apprentissage de la lecture chez le jeune enfant. Dans un deuxième temps, ce chapitre présente une revue des écrits permettant d'une part, l'identification des enjeux et des principes qui sous-tendent l'apprentissage de la lecture et, d'autre part, l'exploration de divers moyens relatifs à la prévention des difficultés en lecture chez l'élève de première année. Dans un troisième temps, deux questions spécifiques de recherche sont soulevées, lesquelles seront répondues dans le troisième chapitre.

#### **1. MA FORMATION ET MON MICRO-BILAN DE CARRIÈRE**

J'ai obtenu mon baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire en 2007 et j'ai complété mon diplôme de 2<sup>e</sup> cycle dans le même domaine en 2009. En terminant mon baccalauréat, soit en avril 2007, j'ai eu un remplacement de 2 mois en quatrième année dans une école de Sherbrooke. L'année suivante, j'ai eu deux remplacements à la même école, toujours sur le territoire de la Commission scolaire de Sherbrooke. Le premier remplacement s'est déroulé au troisième cycle, soit dans une classe de cinquième et de sixième année. Cette expérience, bien que difficile, a été très enrichissante, car comme il s'agissait d'un groupe d'élèves où on comptait plusieurs enfants ayant des troubles de comportement ainsi que des troubles d'apprentissage, j'ai dû travailler fort pour développer un lien d'attachement et ainsi, réussir à développer une belle relation avec eux. Le deuxième remplacement qui lui, s'est effectué du mois de février au mois de juin de la même année, s'est passé dans une classe de première année. Bien que ce groupe présentait également des élèves ayant des difficultés de comportement, j'ai réellement eu un coup de cœur pour ce niveau. Effectivement, j'ai adoré le contenu à enseigner en première année ainsi que



le type de contact que j'ai pu établir avec des enfants de cet âge. Par la suite, lors de l'année scolaire 2008-2009, j'ai enseigné toute l'année dans un autre groupe de première année et ce, toujours dans une école de Sherbrooke. Cette expérience d'enseignement a une fois de plus été enrichissante, car en plus d'avoir vécu toutes les étapes d'une année scolaire, j'ai pu établir des relations significatives avec les autres enseignants de l'école. Effectivement, en restant un an dans la même école, cela permet de développer des liens avec le personnel et cela permet également de faciliter le travail en équipe, ce qui m'a beaucoup plu. L'année dernière, j'ai eu un contrat à temps partiel et ce, toujours dans une école de Sherbrooke. J'enseignais aux trois cycles du primaire. Cette année, j'ai un autre contrat à temps partiel qui est réparti au deuxième cycle du primaire ainsi qu'au préscolaire. Celui-ci se déroule également dans une école de Sherbrooke.

Relativement aux points forts de ma pratique enseignante, je constate que j'ai de la facilité avec la gestion de classe. Effectivement, l'établissement de limites claires, constantes et cohérentes fait partie de ma gestion de classe quotidienne. Celle-ci m'aide sans doute à établir des relations positives ainsi qu'un lien de confiance avec les élèves. Je suis également une personne qui aime le contact avec les gens et en ce sens, je pense avoir de la facilité à entrer en contact avec les autres enseignants, les parents, la direction, etc. En effet, pour moi, le développement et le maintien de relations professionnelles saines et positives sont importants. De plus, je me considère comme étant une enseignante bien organisée et structurée. Bien que mes planifications soient rigoureuses, je suis très ouverte aux pratiques novatrices et je m'adapte facilement aux imprévus. Cette année, je me lance le défi de m'investir davantage dans les comités d'école afin d'y apporter mes idées et de travailler sur des projets qui me tiennent à cœur. À cet effet, je pense que le projet de maîtrise est un beau point de départ pour me faire évoluer et contribuer d'une manière nouvelle à l'avancement de la recherche en éducation. De fait, comme la lecture est une discipline très importante et qu'elle est à la base de nombreux autres apprentissages, le fait de contribuer au progrès des connaissances et des pratiques en vue de favoriser

la réussite des élèves dans les activités de lecture à l'école primaire m'intéresse particulièrement. Ainsi, j'aimerais arriver à mieux comprendre ce qui fait que l'apprentissage de la lecture demeure difficile pour plusieurs enfants et je voudrais également voir comment il serait possible d'augmenter les chances de réussite en lecture chez les jeunes lecteurs.

## 2. LA PROBLÉMATIQUE DE DÉPART

Dans ma pratique enseignante, j'ai remarqué que lors d'activités de lecture avec des élèves de première année, certains élèves mettent à profit les stratégies de lecture enseignées, persévèrent devant les difficultés rencontrées et réussissent les tâches de manière assez autonome. Par ailleurs, de nombreux autres n'utilisent pas les stratégies de lecture enseignées, se découragent avant même d'avoir commencé, abandonnent la tâche en cours de route, se démotivent et certains même vont jusqu'à pleurer. Ce constat m'amène donc à formuler un problème particulier à savoir que dans ma pratique professionnelle, j'ai remarqué que les activités de lecture en première année demeurent ardues pour de nombreux élèves. Ce problème m'interpelle et me pousse à vouloir étudier les défis qui guettent les apprentis lecteurs ainsi que les pratiques gagnantes favorisant la prévention d'éventuelles difficultés de lecture en début d'apprentissage.

Ainsi, mon vif intérêt pour la lecture au primaire m'a amenée à observer les élèves en classe lors de tâches de lecture avec des questions auxquelles répondre. Tel que mentionné antérieurement, certains élèves démontrent une grande motivation à lire le texte et à répondre aux questions, motivation qu'ils conservent tout au long de la tâche, malgré les difficultés rencontrées. Je remarque que ces élèves mettent à profit les stratégies de lecture enseignées. D'autres enfants semblent motivés au début, mais abandonnent dès la rencontre d'une première difficulté, mettent peu à profit les stratégies de lecture enseignées ou, encore, ne les utilisent pas correctement. À l'opposé, certains élèves, dépourvus de stratégie de lecture, se désintéressent ou

angoissent au simple fait d'entendre les mots «lecture» et «compréhension de texte». Dès lors, ils montrent des signes de stress tels que des tremblements, des maux de ventre, des maux de tête, des rougeurs au visage et des pleurs. Par conséquent, ce ne sont pas tous les élèves qui réussissent les tâches de lecture et qui y font face de la même manière. Je constate aussi que de bons décodeurs peuvent avoir de la difficulté à comprendre ce qu'ils lisent. Cependant, le fait qu'un bon décodeur ait de la difficulté à comprendre un écrit est certes tout à fait normal en début d'apprentissage. C'est qu'en effet, il se produit le phénomène de surcharge cognitive. À ce propos, dans un contexte de compréhension, si trop d'informations se trouvent dans la mémoire de travail et que l'apprenant doit décider lesquelles sont en lien avec ce qu'il vient d'apprendre, cela fait appel à une grande partie de ses ressources cognitives qui, au lieu d'être consacrées directement à la compréhension, sont utilisées pour choisir ce dont il faut ou ne faut pas tenir compte (Estienne, 2009).

Compte tenu de ce qui précède, je remarque que toutes ces façons d'aborder une tâche de lecture sont présentes à chaque fois que les apprentis-lecteurs sont en situation de lecture individuelle. Par ailleurs, les réactions sont moins vives lorsque les élèves réalisent une tâche de lecture en équipe ou encore, de façon guidée en groupe-classe. Bien que les élèves soient moins angoissés lorsqu'ils travaillent en équipe, leur niveau d'investissement ne semble pas changer qu'ils soient seuls ou en petits groupes.

De ce point de vue, j'ai observé que chaque enfant de la classe vit des sentiments différents lors d'une activité de lecture. Certains se sentent nerveux, angoissés, démotivés, incapables, dépassés, incompetents alors qu'au contraire, d'autres se sentent stimulés, prêts à relever le défi, fiers d'eux, confiants et compétents.

En outre, j'observe que les difficultés en lecture en première année sont présentes tant chez les filles que chez les garçons quand vient le temps de répondre à des questions sur un texte ou une histoire.

À la lumière de ces constats, je dois admettre qu'il m'arrive de me sentir peu outillée lors d'activités de lecture en classe avec des lecteurs débutants. Bien qu'ils en soient à leurs premières expériences en lecture, j'arrive difficilement à comprendre ce qui fait que l'acquisition des stratégies de lecture soit si ardue. À ce propos, la prévention des difficultés chez les lecteurs débutants m'intéresse afin de rendre ceux-ci plus efficaces dans leur lecture. L'aptitude de mettre à profit des stratégies en lecture réfère à l'une des compétences en français prescrite par le *Programme de formation de l'école québécoise*, soit celle de «Lire des textes variés» (Gouvernement du Québec, 2001, p.74). Il est donc primordial de s'y intéresser et de la développer chez nos élèves.

## 2.1 La description et l'analyse du problème de départ

Quant à l'analyse du problème de départ, certaines causes peuvent expliquer que les activités de lecture soient difficiles pour les jeunes lecteurs. D'abord, la façon dont l'élève se perçoit (compétent ou non) en lecture ainsi que la manière dont il reconnaît ses émotions et réussit ainsi à les réguler lors d'une situation à défi peut jouer un rôle important. Ces causes s'apparentent à l'estime de soi et à l'affectivité impliquées dans l'apprentissage. Dans le même ordre d'idées, les enfants ont aussi tendance à comparer leurs aptitudes en lecture entre eux, ce qui peut influencer leur sentiment de compétence. Effectivement, il n'est pas rare dans une classe de première année d'entendre «on sait bien lui c'est un bon lecteur» ou encore «c'est bien long quand il lit lui». Également, des expériences antérieures négatives, comme par exemple le fait de ne pas avoir été capable de lire certains mots ou syllabes devant ses pairs ou encore le fait d'avoir bégayé lors d'une lecture, peuvent être d'autres facteurs d'influence. De plus, par peur de se tromper et par peur de l'échec, certains élèves

n'osent tout simplement pas s'investir dans une tâche de lecture. Certains vont même jusqu'à l'abandonner.

Un autre facteur expliquant que les lecteurs débutants aient de la difficulté dans les activités de lecture peut concerner la qualité de l'enseignement des stratégies de lecture. Effectivement, je me questionne parfois à savoir si la manière avec laquelle l'enseignement des stratégies de lecture est réalisé favorise l'intégration et l'acquisition de ces stratégies. Certains enseignants présentent les stratégies de lecture comme une recette à suivre lors d'une compréhension de lecture et n'en dérogent pas. Par ailleurs, bien que certains autres enseignants explicitent les stratégies de lecture à leurs élèves, bon nombre d'entre eux ont encore beaucoup de difficulté à se les approprier pour les réinvestir auprès des élèves. Bref, malgré l'importance de mettre en place des stratégies en lecture, l'enseignement explicite de stratégies demeure souvent un défi pour l'enseignant.

De surcroît, le premier cycle du primaire est le lieu privilégié pour que les élèves mettent les bases quant à leurs habiletés à lire. Au cours de ces premiers moments de l'apprentissage en lecture, la compréhension des textes lus, si courts soient-ils, reste fragile, voire incomplète, ce qui fait en sorte que les activités de lecture peuvent être ardues.

## **2.2 Le problème général de recherche**

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'apprentissage de la lecture est de nature complexe et que son acquisition peut s'avérer difficile pour des élèves. En ce sens, je ne suis pas la seule à avoir remarqué que les activités de lecture en première année sont ardues pour certains élèves. En effet, Chauveau et Mayo (2004) soulignent qu'avec l'apprentissage de la lecture, l'enfant est obligé pour la première fois de sa vie de faire un grand saut dans l'abstrait. En fait, les auteurs mentionnent que «[...] non seulement il a affaire à des mots, ce qui constitue une première abstraction, mais

en plus ces mots sont eux-mêmes représentés par des lettres, ce qui constitue une seconde abstraction.» (p.29) Ainsi, comme le rapportent ces auteurs, «[...] pour apprendre à lire, l'enfant ne peut faire autrement que d'accepter les signes conventionnels et arbitraires de la langue, ce qui peut constituer un véritable problème pour lui.» (p.30)

### 2.3 Les questions générales de recherche

À la lumière de mes observations et du survol de quelques textes, il apparaît que l'apprentissage de la lecture comporte de nombreux défis pour les lecteurs débutants. Toutefois, ma brève recherche bibliographique relève des pistes pour prévenir d'éventuelles difficultés chez les jeunes lecteurs. Dès lors, cette première exploration soulève plusieurs questions, lesquelles me permettront d'alimenter mes recherches d'écrits scientifiques dont les principaux éléments seront par la suite révélés dans la revue des écrits.

- En quoi consiste l'acte de lire?
- Qu'est-ce qu'une stratégie de lecture?
- En quoi consiste l'enseignement explicite d'une stratégie de lecture?
- Quelles sont les stratégies de lecture à acquérir chez le lecteur débutant?
- Quels sont les défis à relever lors du début de l'apprentissage de la lecture?
- Comment définit-on le lecteur en difficulté?
- Y a-t-il des moyens favorisant la prévention des difficultés en lecture?
- Quelles sont les pistes pour soutenir le lecteur débutant dans la gestion de sa compréhension?

C'est donc à partir de ces questions que j'ai débuté mes lectures.

### 3. LE CADRE THÉORIQUE

#### 3.1 L'acte de lire

Avant de débiter, il importe de définir l'acte de lire. Selon Van Grunderbeeck (1994), l'acte de lire «s'inscrit dans une situation où le lecteur aborde un matériel écrit avec une intention précise qu'il veut réaliser.» (p. 14) Il met à profit des stratégies pour atteindre son objectif. Or, comme le relate l'auteure, ces stratégies peuvent se révéler inefficaces pour une raison ou une autre. Le lecteur doit alors réajuster ses stratégies. Van Grunderbeeck (1994) mentionne que le lecteur est donc mentalement très actif et ce, d'une manière visuelle, cognitive et métacognitive. Giasson (2003) abonde dans le même sens en soulignant que la lecture est un processus plus cognitif que visuel, un processus actif et interactif ainsi qu'un processus de construction de sens et de communication. Effectivement, le lecteur ne subit pas le texte lu jusqu'à perception de sa signification. Il élabore cette signification en interaction avec le texte (Gombert et Fayol, 1992). En outre, la lecture implique une activité visuelle puisque l'information écrite est captée par l'œil. Comme le décrit Van Grunderbeeck (1994), la lecture a lieu au moment où s'effectuent les points de fixation. L'auteure explique que ce qui varie d'un lecteur à l'autre et qui distingue d'ailleurs les bons et les mauvais lecteurs, ce sont, entre autres, le nombre de régressions (retours en arrière de l'œil) et le nombre de signes perçus en une fixation. Selon Stoll (1980, dans Van Grunderbeeck, 1994), la fréquence de ces régressions diminue à mesure que le lecteur devient plus habile.

À côté de cette activité visuelle, Van Grunderbeeck (1994) décrit que le lecteur accomplit une activité non visuelle très intense; une activité cognitive. De fait, le lecteur procède à des activités de tri, d'interprétation, de mémorisation et d'anticipation. «Une fois traitées, les informations qui valent la peine d'être conservées sont stockées dans la mémoire à long terme.» (Van Grunderbeeck, p.14)

En plus des activités visuelle et cognitive, le lecteur mène une activité métacognitive. Selon Forrest-Pressley et Waller (1984, dans Van Grunderbeeck, 1994), «[...] l'aspect métacognitif de la lecture constitue un cadre de référence à l'intérieur duquel se situent les connaissances et les stratégies du lecteur, qui peut, d'une part, les formuler et les expliciter et, d'autre part, les contrôler ou les utiliser à sa guise.» (p.14) Par conséquent, non seulement le lecteur connaît ses stratégies, mais il est en mesure de choisir celles appropriées dans une situation donnée, d'évaluer et de modifier ce choix.

De surcroît, comme la plupart des habiletés en lecture ne peuvent s'enseigner et s'évaluer isolément, Giasson (2003) ajoute que la lecture ne repose pas sur un ensemble de sous-habiletés qu'on peut enseigner les unes après les autres de façon hiérarchique mais sur l'interaction de toutes ces habiletés, d'où son caractère actif et interactif.

Enfin, dans sa démarche de recherche d'un sens afin de réaliser son intention, Van Grunderbeeck (1994) indique que le lecteur doit mobiliser ses connaissances du monde et ses connaissances linguistiques et faire interagir celles-ci avec l'information apportée par le texte. Ainsi, le lecteur n'emmagasine pas passivement les mots les uns après les autres; il traite le texte, c'est-à-dire qu'il fait constamment des hypothèses et essaie de les vérifier en cours de lecture.

### **3.2 La définition d'une stratégie de lecture**

Avant même de définir ce qu'est une stratégie de lecture, il importe de définir la notion de stratégie. Selon Bédard, Gagnon, Lacroix et Pellerin (2006), une stratégie «est une sélection et une organisation de gestes à poser pour mener une ou plusieurs opérations impliquant les processus de mentalisation, d'évocation ou de métacognition durant la démarche de la gestion du traitement d'information.» (p.147) Autrement dit, une stratégie est un ensemble d'actes cognitifs permettant de cheminer



de manière satisfaisante et efficace (Bédard et al., 2006). En ce qui regarde la lecture, Giasson (2003) définit une stratégie de lecture comme étant «un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte» (p.170). De fait, le lecteur stratégique est actif et se pose continuellement des questions. De plus, le lecteur stratégique planifie sa lecture, en vérifie le bon déroulement et effectue un retour en arrière sur cette dernière. Un lecteur stratégique coordonne donc un ensemble de stratégies flexibles et en modifie l'application lorsque nécessaire (Giasson, 2003). L'auteure ajoute que les stratégies ne sont donc pas des automatismes mais des comportements qui relèvent de la résolution de problème. À cet égard, le MELS mentionne qu'en début d'apprentissage, l'élève peut difficilement imaginer plus d'une solution à la fois, mais parviendra à en expérimenter quelques-unes en succession au cours d'un exercice. De même, les étapes de génération et de mise à l'essai de solutions se confondent dans sa démarche. Ainsi, au fur et à mesure que l'élève développera la compétence transversale à «résoudre des problèmes», il sera davantage à même de pouvoir lire de manière stratégique.

### *3.2.1 L'enseignement explicite en lecture*

Selon Bédard et Montpetit (2002), l'enseignement explicite «consiste pour l'enseignant ou l'enseignante à verbaliser, à expliquer dans ses propres mots sa méthode pour réaliser une tâche. Il s'agit de rendre «visible» le processus de réflexion.» (p.4) Giasson (2003) précise que l'enseignement explicite des stratégies de lecture est un enseignement qui aura comme objectif d'aider les élèves à développer des ressources cognitives, affectives et métacognitives pour approcher la lecture d'une façon plus articulée. Il s'agit non seulement d'enseigner aux élèves comment utiliser une stratégie, mais également pourquoi et quand l'utiliser.

### 3.3 L'apprentissage de la lecture

Conformément à ce qui précède, pour apprendre à lire efficacement, l'apprenti lecteur doit recourir à l'utilisation de stratégies de lecture. De fait, des stratégies de reconnaissance et d'identification des mots ainsi que des stratégies de gestion de la compréhension doivent être enseignées à l'apprenti lecteur afin qu'il arrive éventuellement à se les approprier. Or, cette section présente d'abord les stratégies que le lecteur débutant doit acquérir pour apprendre à lire efficacement. Ensuite, cette partie du cadre théorique décrit comment l'enfant parvient à la maîtrise et à l'automatisme des règles graphophonologiques qui lui permet de lire tout item écrit appartenant ou non à son lexique. Pour ce faire, nous présentons le modèle à double voie d'Ecalte et Magnan (2002). Enfin, dans cette section, seront présentés les phénomènes d'automatisation en lecture.

#### *3.3.1 Les stratégies de lecture à acquérir chez le lecteur débutant*

Dans leur ouvrage, Bédard et Montpetit (2002) regroupent les stratégies de lecture en deux grandes catégories. Dans la première catégorie, interviennent les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots et dans la seconde catégorie, se retrouvent les stratégies de gestion de la compréhension. Comme l'expliquent ces auteures, dans chacune de ces catégories, se trouvent des sous-catégories de stratégies telles que les stratégies pour reconnaître et identifier les mots, les stratégies d'appréhension ainsi que les stratégies de régulation. Nous avons synthétisé à l'intérieur de ce tableau les stratégies de lecture à acquérir chez l'apprenti lecteur.

Tableau 1

Les stratégies de lecture à acquérir chez le lecteur débutant

(Adaptation de Bédard et Montpetit, 2002, p.17-20)

<b>Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte</b>	
<b>Pour reconnaître et identifier les mots</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je reconnais le mot rapidement (reconnaître le mot en un coup d'œil).</li> <li>• Je découpe le mot en syllabes (correspondances grapho-phonétiques).</li> <li>• Je devine le mot en lisant les mots qu'il y a avant ou après (le contexte).</li> <li>• Je lis la première syllabe et je devine la suite (prédiction à partir de la lecture d'une partie du mot).</li> </ul>
<b>Stratégies de gestion de la compréhension</b>	
<b>Les stratégies d'appréhension</b> (pour me préparer à lire)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je sais pourquoi je lis : <ul style="list-style-type: none"> <li>• pour découvrir un monde imaginaire</li> <li>• pour apprendre de nouvelles choses</li> <li>• pour réaliser quelque chose, agir</li> </ul> </li> <li>• Je cherche des indices : <ul style="list-style-type: none"> <li>• titre, illustrations</li> <li>• résumé, introduction, conclusion, etc.</li> </ul> </li> <li>• Je pense à ce que je connais.</li> </ul>
<b>Les stratégies de régulation</b> (pour comprendre ce que je lis)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je me sers des signes de ponctuation comme indices.</li> <li>• Je lis par groupe de mots (lire une phrase en regroupant les mots qui vont ensemble; lire jusqu'à ce que les mots me fournissent une image).</li> <li>• Je me redis la phrase dans mes mots ou je me fais des images de ce que je lis.</li> </ul>

<b>Les stratégies de régulation</b> (après la lecture)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je vérifie si je peux faire un rappel de l'histoire : est-ce que je pourrais la raconter à quelqu'un?</li> <li>ou</li> <li>• Je me demande ce que j'ai appris de nouveau : est-ce que je pourrais l'expliquer à quelqu'un?</li> </ul>
---	--

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, les stratégies de lecture font partie des savoirs essentiels à développer. À cet effet, l'efficacité des stratégies de compréhension utilisées par l'élève constitue un critère d'évaluation. Ainsi, Gagné (2009) souligne qu'il est essentiel que les élèves parviennent à combiner les différentes stratégies d'identification des mots et de gestion de la compréhension afin qu'ils deviennent des lecteurs efficaces qui sont continuellement à la recherche de sens. Selon ce qui précède, la section qui suit présente de façon plus précise comment l'enfant parvient à s'approprier les stratégies de reconnaissance des mots au début de l'apprentissage de la lecture.

### 3.3.1.1 Les modèles à double voie

De façon générale, les modèles théoriques considèrent que l'acte de lire fait schématiquement appel à l'interaction de deux composantes essentielles dans le traitement de l'écrit. Ces modèles à double voie comportent une composante de traitement de bas niveau, la reconnaissance des mots et comprennent une composante de traitement de plus haut niveau, la compréhension, c'est-à-dire l'accès au sens (Écalte et Magnan, 2002). La reconnaissance des mots écrits est une capacité spécifique à la lecture (Alegria et Morais, 1989). Selon Alegria et Morais (1989), il est en effet impossible d'accéder à la signification d'un texte sans identifier au moins une partie des mots qu'il comporte. Il ne saurait donc exister de bons lecteurs qui soient inhabiles à reconnaître les mots. Dans cette perspective, les informations orthographiques (qui consistent à reconnaître les mots par un traitement des configurations orthographiques visuelles sans recours systématique à la conversion

phonologique) et les informations phonologiques (recours systématique à des règles de correspondances grapho-phonétiques) apparaissent comme des sources d'activation possibles et indépendantes qui opèrent en parallèle (Écalte et Magnan, 2002, p.35).

Si la reconnaissance correcte des mots écrits est nécessaire, elle n'apparaît cependant pas suffisante et ne conditionne pas à elle seule l'activité de lecture dont la finalité reste la compréhension de ce qui est lu. Effectivement, la reconnaissance des mots doit non seulement être correctement effectuée mais doit arriver à être automatisée afin de rendre la lecture efficace. Or, la prochaine section s'attarde à l'automatisation des processus en lecture.

### *3.3.2 L'automatisation des processus en lecture*

Stanovich (1993) mentionne que nous ne pouvons passer sous silence les phénomènes d'automatisation. Effectivement, selon cet auteur, l'automatisation est l'un des phénomènes les plus importants dans l'apprentissage de la lecture. Ce phénomène concerne les processus à l'œuvre dans la reconnaissance des mots, automatisation qui libère des ressources cognitives pour les activités de plus haut niveau. L'automatisation concerne également certains processus intervenant dans le calcul et l'élaboration des significations, ce qui augmente l'habileté du lecteur dans sa manipulation du texte et, par conséquent, sa possibilité d'orienter à sa guise son attention (Stanovich, 1993). Autrement dit, l'auteur note que c'est grâce à elle qu'en cours de lecture, le lecteur peut consacrer la majeure partie de son effort de réflexion aux informations apportées par le texte, la lecture se faisant en quelque sorte sous «pilotage automatique.» (p.377) Par ailleurs, l'auteur souligne que cette automatisation est dépendante de l'entraînement, de la répétition. Effectivement, le seul moyen pour automatiser la lecture est de lire. À ce propos, Stanovich (1993) souligne que c'est ce qui explique qu'avec l'âge, l'écart entre bons et mauvais lecteurs s'agrandit. L'auteur indique également que «mieux on lit, plus on lit; plus on

lit, mieux on lit.» (p.377) C'est ainsi qu'il a été montré qu'à la fin du primaire, le temps passé quotidiennement à lire en dehors de l'école influence le niveau de compréhension des textes lus (Stanovich, 1993). Rappelons toutefois que nous ne pouvons automatiser les activités de plus haut niveau requises pour comprendre un écrit et qu'ainsi, la régulation métacognitive (contrôle et régulation de la compréhension) doit donc être considérée comme une composante de l'apprentissage de la lecture (Fayol, 1992).

### **3.4 Les enjeux liés à l'apprentissage de la lecture**

L'apprentissage de la lecture est de nature complexe et la maîtrise de cette habileté comporte divers enjeux. Effectivement, en plus d'avoir à apprendre et à s'approprier les règles qui sous-tendent la lecture, l'élève de première année doit développer ses habiletés cognitives et métacognitives, ce qui peut s'avérer ardu. Or, la section suivante présente les défis liés à l'apprentissage de la lecture, les difficultés associées à la compréhension-lecture ainsi qu'un bref portrait du lecteur en difficulté.

#### *3.4.1 Les défis à relever lors du début de l'apprentissage de la lecture*

Chauveau et Mayo (2004) affirment que l'apprentissage de la lecture exige que l'enfant mette à profit sa capacité d'abstraction, élément nouveau pour plusieurs d'entre eux. D'après ce qui précède, les auteurs soulignent que «[l'apprenti lecteur] a non seulement affaire à des mots, ce qui constitue une première abstraction, mais en plus ces mots sont eux-mêmes représentés par des lettres, ce qui constitue une seconde abstraction.» (p.29) Ainsi, pour apprendre à lire, l'enfant ne peut faire autrement que d'accepter les signes et les conventions de la langue, ce qui peut constituer un véritable défi pour lui. À ce sujet, Giasson (2003) souligne que la découverte du principe alphabétique est une étape essentielle dans l'évolution de l'apprenti lecteur. Dès lors, «ce dernier doit réaliser qu'il existe une relation entre le mot oral et le mot écrit et que cette relation s'établit par des unités inférieures au mot,

c'est-à-dire des phonèmes assemblés en syllabes.» (Giasson, 2003, p.178) L'auteure ajoute que l'enfant doit également découvrir que les sons entendus dans le mot à l'oral sont représentés dans le même ordre dans le mot écrit. En d'autres termes, il doit découvrir que l'agencement des lettres dans le mot n'est pas dû au hasard, mais qu'il est gouverné par un code phonologique. À ce propos, Giasson (2003) précise qu'il ne faut pas confondre principe alphabétique et code alphabétique. «Le principe est commun à toutes les langues qui s'écrivent de manière alphabétique.» (p.180) Par ailleurs, le code est défini par Chauveau et Mayo (2004) comme étant l'ensemble des correspondances phonème-graphème pour une langue particulière. Pour illustrer leurs propos, ces auteurs donnent l'exemple suivant : la voyelle entendue dans le mot «ours» s'écrit, en français, à l'aide du graphème «ou», mais dans certaines autres langues, il peut s'écrire à l'aide d'une seule lettre, «u» ou «o». De fait, ces auteurs soulignent que pour lire dans une langue particulière, la maîtrise du code qui lui correspond est donc essentielle.

En plus du principe alphabétique et du code phonologique que l'enfant doit s'approprier, Chauveau et Mayo (2004) ajoutent que le lecteur débutant doit savoir se repérer dans l'espace : savoir distinguer sa gauche et sa droite puisque l'écriture se fait de gauche à droite et ainsi, ne pas confondre un «b» et un «d» ou un «p» et un «q», quatre lettres composées chacune d'un trait et d'un demi-cercle, mais orientées différemment dans l'espace. Comme le soulignent ces auteurs, cet aspect mécanique est essentiel pour la maîtrise de notre code écrit, mais son intégration peut être difficile pour certains enfants.

Chauveau et Mayo (2004) soulignent qu'une difficulté conceptuelle s'ajoute à la liste des défis auxquels font face les jeunes lecteurs. Effectivement, ces auteurs mentionnent que tout petit, l'enfant a appris à distinguer un rond d'un carré ou d'un triangle, grâce à leur forme caractéristique. Par ailleurs, ils précisent qu'avec l'écrit, c'est plus complexe puisqu'une lettre peut prendre différents aspects, suivant qu'elle est écrite en majuscule, en minuscule, ou selon le caractère d'imprimerie choisi. Les

auteurs indiquent que d'admettre qu'un «a» reste toujours un «a», qu'il s'écrive : A, a, *A* ou *a* n'est pas facile pour l'enfant de six ans, car il avait l'habitude de s'appuyer jusque-là sur sa perception. À l'inverse, Chauveau et Mayo (2004) affirment que la lecture n'est plus du domaine de la perception, mais bien de celui de la linguistique. Ainsi, les auteurs observent que parfois, les apprentis lecteurs butent sur des mots et se focalisent sur un détail : une petite boucle ou une petite queue peut effectivement les plonger dans une grande confusion. De fait, il leur est difficile de se détacher de leur perception visuelle et de reconnaître dans la graphie des lettres ce qui est pertinent du point de vue linguistique de ce qui ne l'est pas. Pour illustrer leurs propos, les auteurs donnent l'exemple suivant : pour tracer un «o», l'enfant peut dessiner un simple rond et y ajouter une petite boucle, cela n'a pas d'incidence. Néanmoins, s'il fait mal la boucle en la faisant descendre un peu trop, il peut alors y avoir confusion entre un «o» et un «a». Donc, ce petit détail qui n'avait pas d'importance, devient tout d'un coup capital.

De même, la littérature indique que bien que le décodage et un certain degré d'aisance dans l'identification des mots soient nécessaires à la compréhension en lecture, ce n'est pas suffisant. En effet, Fayol (1992) souligne qu'outre le décodage, « [...] la compréhension-lecture suppose un contrôle métalinguistique et une autorégulation autonome [...] » (p.375), ce qui constitue un autre défi pour les lecteurs débutants. De façon plus précise, l'auteur mentionne que la compréhension en lecture exige une capacité à prendre en compte la syntaxe des phrases lues, le détail des informations explicites et implicites apportées par les textes ainsi que le contrôle et la régulation de la compréhension. En effet, la compréhension de textes « [...] réclame des capacités de contrôle intentionnel des marques morpho-syntaxiques [...] » (indices de genre, de nombre, de personne, de temps verbaux servant à effectuer les bons regroupements nécessaires à la compréhension). Selon Tunmer (1990), la maîtrise métasyntaxique intervient en lecture en augmentant d'une part, la capacité du lecteur à piloter sa propre compréhension du texte lu et d'autre part, en assistant la reconnaissance de mots par la découverte de correspondances lettres-sons jusque-là



ignorées. Conformément à ce qui précède, comme ce type de contrôle métalinguistique est généralement absent avant l'apprentissage de la lecture, l'auteur affirme que sa mise en place peut donc être considérée comme une composante de cet apprentissage.

Enfin, l'automatisation des processus à l'œuvre dans la reconnaissance des mots, constitue un autre défi pour le lecteur débutant. Effectivement, la charge de mémoire de travail représentée par la lecture peut causer problème. Selon Tunmer (1990), «[t]ant que les traitements de bas niveau (en particulier le décodage, mais plus généralement tous les efforts visant la compréhension des mots individuels puis des phrases prises une à une) ne sont pas automatisés, le coût cognitif des traitements qu'ils mobilisent rend difficile la possibilité de réfléchir simultanément à la signification du texte [...]» (p.376) En d'autres mots, la difficulté de reconnaissance de mots et/ou de leur intégration en une phrase causerait problème à la compréhension de textes. Relativement à la lecture-compréhension, bien que certains lecteurs aient automatisé les processus à l'œuvre dans la reconnaissance des mots, il n'en demeure pas moins que la compréhension d'un écrit peut s'avérer ardue pour divers motifs. La section qui suit présente donc les raisons qui peuvent nuire à la compréhension d'un écrit.

#### *3.4.2 Les difficultés liées à la compréhension-lecture*

Bien que certains moyens soient mis de l'avant pour soutenir les élèves dans la gestion de la compréhension-lecture, la compréhension d'un texte peut tout de même échouer ou présenter des difficultés pour différentes raisons. À cet égard, Collins et Smith (1982) ont inventorié certaines d'entre elles, en recherchant leur origine à différents niveaux du traitement linguistique : mots, phrases, relations inter-phrases, textes. Le tableau suivant présente donc certains motifs pouvant expliquer l'origine des difficultés liées à la compréhension d'un écrit.

Tableau 2

Pourquoi la compréhension échoue-t-elle? (Collins et Smith, 1982, p.363)

- |  |
|--|
| <p>1) Échec ou difficulté à comprendre un mot :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mot nouveau ou</li> <li>- mot connu mais dont l'interprétation pose problème dans le contexte.</li> </ul> <p>2) Échec ou difficulté à comprendre une phrase :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- incapacité à trouver une interprétation précise;</li> <li>- plusieurs interprétations compatibles (phrase ambiguë);</li> <li>- conflit entre des informations apportées par la phrase et les connaissances préalables du lecteur.</li> </ul> <p>3) Échec ou difficulté à mettre en relation une phrase avec une autre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les deux interprétations, chacune associée à une phrase, entrent en conflit;</li> <li>- incapacité ou difficulté à établir une relation entre les phrases;</li> <li>- pluralité des relations possibles.</li> </ul> <p>4) Échec ou difficulté à découvrir l'unité thématique du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- difficulté à trouver le thème ou l'idée principale;</li> <li>- incapacité à comprendre pourquoi certains états ou événements sont évoqués;</li> <li>- incapacité à découvrir ou comprendre les motivations de certains personnages.</li> </ul> |
|--|

### 3.4.3 Le lecteur en difficulté

Déjà en 1957, Vernon notait qu'il semble que la caractéristique fondamentale de la difficulté à apprendre à lire soit la confusion cognitive (dans Van Grunderbeeck, 1994, p.28). Effectivement, les lecteurs éprouvant des difficultés n'ont pas une conscience claire de ce qu'est l'écrit, c'est-à-dire de ses fonctions (à quoi il sert) et de sa constitution (les règles de codage utilisées) (Van Grunderbeeck, 1994). De fait, ces lecteurs ne saisissent pas le lien qui existe entre la langue orale et la langue écrite, de

même que le principe de l'écriture alphabétique décrit précédemment. En ce sens, Morin et Giroux (2006) ajoutent que même à la fin du primaire, malheureusement, «certains élèves conçoivent que l'acte de lire nécessite seulement des connaissances qui permettent de faire correspondre les sons avec les graphèmes. D'autres tentent seulement d'identifier des mots sans se soucier du sens à construire lors d'une lecture.» (p.55) À cet effet, Morin et Giroux (2006) s'entendent pour dire qu'il serait possible d'allonger la liste de ces cas illustrant le fait que certains élèves n'ont pas suffisamment développé de stratégies pour traiter l'écrit ou encore que leurs stratégies sont inadéquates. Ces auteures rappellent que le développement de ces stratégies d'appropriation de l'écrit est primordial pour la construction d'une compétence à lire et à écrire, car elles reflètent l'activité et l'engagement dont les élèves doivent témoigner pour lire et écrire efficacement.

En outre, Morin et Giroux (2006) rapportent que trop souvent, certains élèves perdent de vue le côté pratique de l'écrit, c'est-à-dire qu'ils ne voient plus que la fonction scolaire de la lecture et de l'écriture, en oubliant les autres usages qu'elles offrent aussi dans la vie quotidienne : lire pour se divertir, rire, s'informer, connaître la procédure d'un jeu ou le fonctionnement d'un outil, etc. ; écrire pour se souvenir, communiquer avec quelqu'un, raconter, jouer, etc. Ces auteurs relatent que, de façon générale, les élèves peu capables d'énoncer des raisons pour apprendre à lire et à écrire sont ceux qui témoignent de difficultés d'apprentissage. De fait, les auteures ajoutent que souvent, les expériences peu nombreuses avec l'écrit que ces jeunes ont vécues ne leur ont pas permis de trouver des points positifs pour se lancer dans l'apprentissage d'un objet si complexe.

### **3.5 Les moyens pédagogiques favorisant la prévention des difficultés en lecture**

Divers moyens favorisant la prévention des difficultés en lecture sont soulevés dans la littérature. Parmi ceux-ci, la prévention au préscolaire est d'abord soulignée. Selon ce qui précède, une recherche québécoise a prouvé que le décrochage pouvait

ses racines au primaire et même au préscolaire (MEQ, 1991). Ainsi, Giasson et Thériault (1995, dans Giasson, 2005) soulignent qu'en classe maternelle, l'enfant à risque doit être reçu dans un milieu qui lui offrira un contexte significatif et fonctionnel, des interactions sociales autour de l'écrit ainsi qu'une intégration de tous les aspects du langage dans des expériences concrètes.

L'intervention précoce en première année est un autre moyen avancé pour soutenir les élèves à risque en lecture (MEQ, 2001 dans Giasson, 2005). Effectivement, avant que ne s'élargisse l'écart entre l'élève en difficulté et ses pairs, il faut lui donner tôt le soutien qui l'empêchera de prendre du retard (Giasson, 2005). Comme le rôle de la conscience phonologique joue un rôle important dans les difficultés du début de l'apprentissage de la lecture, Boudreau, Giasson et Saint-Laurent (1995, dans Giasson, 2005) s'entendent pour dire qu'une intervention intensive, combinant lecture et écriture, accordant une attention particulière à la conscience phonologique et à l'apprentissage de stratégies en lecture, constitue une avenue pertinente en matière de prévention des difficultés de lecture.

Giasson (2003) note également que pour être capable de découvrir le principe alphabétique décrit précédemment, l'enfant doit connaître au moins quelques lettres et posséder un certain niveau de conscience phonologique. Toutefois, l'auteure signale que ces connaissances ne permettront pas automatiquement à l'enfant d'accéder à la compréhension du principe alphabétique. De fait, Giasson (2003) affirme que la découverte de ce principe est une expérience inductive, ce qui veut dire qu'elle doit être faite par l'enfant; personne ne peut la faire à sa place. À ce sujet, l'auteure présente trois approches pour aider l'enfant de première année à l'acquérir. La première approche suggérée est l'écriture. En effet, Giasson (2003) dit que l'approche la plus naturelle pour aider l'enfant à découvrir le principe alphabétique est le passage par l'écriture, parce que cette dernière fait appel à la séquence des lettres dans le mot et parce qu'elle requiert la participation active de l'enfant. L'auteure précise que ce n'est pas l'orthographe qui est visée par cette démarche,

mais bien la prise de conscience de la relation entre les sons de la langue et les lettres qui la représentent. Tauveron (2002) abonde dans le même sens en soulignant que la pratique régulière d'exercices d'écriture va permettre d'automatiser les connaissances des correspondances phonographémiques, contribuant ainsi à la maîtrise du code et du décodage phonologique en lecture. La seconde approche proposée par Giasson (2003) pour soutenir l'enfant dans la découverte du principe alphabétique part de l'oral pour aller vers l'écrit. Giasson (2003) souligne que cette pratique consiste d'abord à écouter les mots pour identifier les sons qui la composent et qu'elle consiste ensuite à regarder les mots écrits et à associer les sons aux lettres. Enfin, la troisième approche avancée par Giasson (2003) pour faciliter la découverte du principe alphabétique est la manipulation des lettres. Avec cette approche, l'enseignant peut, par exemple, encourager les élèves à manipuler quelques lettres mobiles, de manière à mettre en évidence le résultat de ces manipulations du point de vue de la prononciation.

Par ailleurs, bien que la prévention en maternelle ainsi que l'intervention précoce et le soutien à l'apprentissage en première année soient indispensables, il n'en demeure pas moins que le suivi de l'élève à risque au cours du primaire est nécessaire (Goupil et Comeau, 1995 dans Giasson, 2005). À cet effet, l'enseignant peut faire appel à un orthopédagogue pour les élèves chez qui des difficultés en lecture persistent. Pour favoriser une plus grande progression de ces élèves en difficulté, ces auteurs soulignent que la collaboration entre l'orthopédagogue et l'enseignante de classe ordinaire s'avère essentielle.

Finalement, afin de mieux situer le niveau d'acquisition des élèves, l'enseignant comme l'orthopédagogue doivent être attentifs aux comportements en lecture des élèves. En effet, Morin et Giroux (2006) mentionnent que l'observation des élèves est nécessaire pour cibler leurs forces et leurs faiblesses afin de déterminer leur niveau de compétence à un moment donné. Selon ces auteures, cette étape constitue le point d'ancrage à une intervention soucieuse de bien accompagner

l'élève. En ce sens, Chauveau et Mayo (2004) affirmaient récemment que cette démarche, centrée sur l'enfant, est encore le meilleur moyen de cerner ses difficultés et de l'aider efficacement.

### *3.5.1 Le soutien au lecteur débutant dans la gestion de la compréhension-lecture*

Conformément à ce qui précède, Giasson (2003) affirme que l'élève devient un lecteur débutant lorsqu'il arrive à coordonner les différentes stratégies d'identification des mots et de gestion de la compréhension. Il utilise alors l'ensemble des stratégies et les met en relation dans un processus actif de recherche d'information et de vérification. Tel que le décrit Giasson (2003), à la fin de la première année, la plupart des enfants en sont à ce niveau : ils lisent en prêtant attention à la signification et ils vérifient les mots en s'appuyant sur le contexte, la syntaxe et la relation entre les lettres et les sons et ce, presque simultanément. En cas d'échec, ils changent de stratégie tout en gardant en tête le sens du texte. Dans ces conditions, l'enfant a en quelque sorte automatisé les processus à l'œuvre dans la reconnaissance des mots. Or, Giasson (2003) souligne que pour que l'élève ait le statut de lecteur débutant, il doit non seulement développer une lecture fluide et acquérir des stratégies de compréhension efficaces mais il doit également apprendre progressivement à gérer sa compréhension. «La gestion de la compréhension repose sur des processus complexes et touche à toutes les dimensions de l'acte de lecture; elle entre en jeu depuis la préparation à la lecture jusqu'au retour sur cette dernière.» (Giasson, 2003, p.222) Selon cette auteure, les processus de gestion de la compréhension sont essentiellement des processus métacognitifs. Eu égard à ce qui précède, en lecture, la métacognition se traduit par des comportements comme savoir quoi faire lorsque nous sommes face à des difficultés ou encore savoir quelles stratégies utiliser pour atteindre les objectifs visés. Si toutes les composantes de la gestion de la compréhension sont importantes, Giasson (2003) mentionne que l'une d'elles mérite une attention particulière, soit celle qui consiste pour le lecteur, à vérifier s'il comprend le texte et à utiliser des stratégies de dépannage au besoin. De

fait, avant de commencer à lire, le lecteur efficace se fixe une intention de lecture, planifie sa manière d'aborder le texte, fait des prédictions quant à ce qu'il lira, formule des questions et des hypothèses. Au cours de la lecture, il vérifie ses hypothèses et en émet de nouvelles. Il se demande s'il comprend et dans le cas contraire, il a recours à des stratégies de récupération du sens. Dès lors, Giasson (2003) affirme qu'il est essentiel, même chez les tout jeunes lecteurs, de favoriser l'installation d'un mécanisme d'autocorrection pour prévenir d'éventuelles difficultés en compréhension-lecture. Pour ce faire, le lecteur doit d'abord apprendre à déterminer s'il comprend ou non. Afin de lui apprendre à détecter une perte de compréhension, Baker (1991, dans Giasson, 2003) propose des questions à présenter à l'élève : Y a-t-il des mots que je ne comprends pas? Y a-t-il des informations qui ne concordent pas avec ce que je sais déjà? Y a-t-il des informations qui manquent ou qui ne sont pas expliquées clairement? Ensuite, pour favoriser l'installation d'un mécanisme d'autocorrection, le lecteur doit choisir la stratégie qui convient pour récupérer le sens. Ainsi, pour amener les élèves à déterminer les stratégies de dépannage possibles, Giasson (2003) propose la lecture à voix haute par l'enseignant et l'explicitation par celui-ci de ce qui se passe dans sa tête pendant qu'il gère sa compréhension. Bien que l'apprentissage de la gestion de la perte de compréhension doit s'initier en début d'apprentissage, Giasson (2003) mentionne qu'il s'agit d'un processus qui doit faire l'objet d'une attention constante jusqu'à la fin du primaire.

En outre, pour soutenir l'enfant dans l'activité de compréhension en lecture et ainsi, prévenir d'éventuelles difficultés dans ce domaine, Fayol (1992) répertorie trois grandes modalités d'intervention. La première modalité soulevée est d'attirer l'attention du lecteur en rendant saillantes certaines informations. Pour ce faire, l'utilisation de la typographie (gras, italique, soulignement), le positionnement privilégié de certaines informations (début ou fin de paragraphe, titres) et la segmentation du texte sont mis de l'avant. La seconde modalité soutenant l'activité de compréhension en lecture est d'induire ou de faciliter l'intégration des informations. Pour cela, Fayol (1992) propose, en premier lieu, de fournir un plan plus ou moins

détaillé faisant apparaître la structure du contenu du texte : titres, sous-titres. En second lieu, il souligne de présenter préalablement les principaux concepts évoqués dans le texte ainsi que leurs relations. En troisième lieu, il mentionne de faire lire des résumés successifs de plus en plus détaillés. La troisième modalité avancée par l'auteur pour supporter la gestion de la compréhension en lecture est, conformément à ce qui précède, d'enseigner des stratégies et d'entraîner à leur utilisation. Pour ce faire, Fayol (1992) propose d'abord de présenter et de modéliser un ensemble de procédures, d'entraîner ensuite à leur utilisation guidée jusqu'à l'autonomie et d'entraîner enfin à l'évaluation et à la régulation de leur utilisation.

### **3.6 La littérature de jeunesse et l'approche intégrée pour apprendre à lire**

La recension des écrits a jusqu'à maintenant traité de l'apprentissage de la lecture, des enjeux qui lui sont associés ainsi que des moyens visant à soutenir son apprentissage. Cette prochaine partie de la revue des écrits portera, quant à elle, sur la littérature pour la jeunesse ainsi que sur l'approche intégrée du lire-écrire. Effectivement, les études montrent que l'utilisation de la littérature pour la jeunesse ainsi que l'utilisation d'une approche intégrée du lire-écrire en début d'apprentissage suscitent, entre autres, de nombreuses relations oral-écrit et offre des avantages sur les apprentissages de lecture et d'écriture.

#### *3.6.1 La définition de la littérature de jeunesse*

Morin et Montésinos-Gelet (2007) constatent qu'il n'y a aucun consensus qui indique ce qui fait partie de la littérature et ce qui n'en fait pas partie. C'est ainsi que la définition de la littérature de jeunesse fait souvent objet de controverse (Boutin, 1998 dans Morin et Montésinos-Gelet, 2007). Par ailleurs, Morin et Montésinos-Gelet (2007) s'appuient sur une définition de Gervais (1997, dans Morin et Montésinos-Gelet, 2007) qui veut que la littérature de jeunesse «englobe tous les aspects de la production écrite pour la jeunesse : de la fiction à l'information, de la bande dessinée



au poème en passant par un large éventail de genres comme les livres dont vous êtes le héros ou les périodiques pour la jeunesse.» (p.5)

### 3.6.2 *L'exploitation de la littérature de jeunesse en classe*

Le renouvellement des pratiques didactiques amène de plus en plus de chercheurs et de praticiens à exploiter la littérature de jeunesse afin de donner un ancrage socioculturel à la lecture et à l'écriture en classe (Morin et Montésinos-Gelet, 2007). À cette fin, Tauveron (2002), posant comme postulat que cela donnerait un sens à l'acte de lecture et développerait l'intérêt des élèves pour cette activité, propose que la lecture de textes littéraires soit présentée aux élèves dès leur entrée à l'école. De leur côté, Morin et Montésinos-Gelet, (2007) soutiennent que la présence d'œuvres littéraires en classe est une avenue privilégiée pour contribuer au développement social, cognitif et affectif des élèves et, surtout, pour leur permettre de mieux comprendre le monde. En outre, plusieurs auteurs, dont Vandendorpe (1992) vont dans le même sens en affirmant que la littérature, comme moyen d'apprendre, favorise l'atteinte d'objectifs affectifs, sociaux, culturels ou intellectuels et ainsi, qu'elle permet aux lecteurs de comprendre le monde, tout en favorisant leur insertion sociale. Vandendorpe (1992) ajoute que la littérature de jeunesse peut ainsi se révéler comme étant un outil efficace de développement des habiletés personnelles et sociales, comme l'expression des sentiments, la résolution de conflits et le contrôle de l'agressivité. Dès lors, l'auteur affirme que la littérature de jeunesse peut influencer positivement le concept de soi des enfants. Morin et Montésinos-Gelet, (2007) soulignent que «l'approche signifiante et active de la littérature de jeunesse peut même prévenir les difficultés d'apprentissage et susciter l'entrée dans l'écrit.» (*Ibid.*, p.XV) D'ailleurs, des recherches ont indiqué les bienfaits de la littérature de jeunesse sur les apprentissages de lecture et d'écriture. Plus précisément, une récente étude qui s'est déroulée en France (Pasa, 2005 dans Morin et Montésinos-Gelet, 2007) a montré que les élèves de première année du primaire, dont l'apprentissage de la compétence à écrire est soutenu par la littérature de jeunesse, voient leur compétence à lire et à

écrire se développer de manière plus optimale que ceux dont l'apprentissage de l'écrit se déroule de manière traditionnelle (enseignement des correspondances grapho-phonétiques organisé autour d'un manuel scolaire). À ce propos, Morin et Montésinos-Gelet (2007) ajoutent qu'une approche centrée sur la littérature de jeunesse permet notamment de faciliter la compréhension du principe alphabétique qui est à la base du système écrit de la langue française.

Ce discours scientifique est en cohérence avec le MELS qui présente, dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), une quatrième compétence à développer dans le domaine du français, soit «Apprécier des œuvres littéraires». Cette compétence met effectivement en relief l'importance de la construction d'un univers littéraire à l'école primaire afin de stimuler le plaisir de lire et de rendre accessible à l'élève d'autres facettes de la culture.

### 3.6.3 L'approche intégrée

L'approche intégrée est caractérisée par la prise en compte d'un lien interactif entre la lecture et l'écriture dans un contexte signifiant de communication (Morin et al., 2006). À ce propos, Hurry (2004) souligne que «généralement, les enfants apprennent mieux si les enseignements sont contextualisés et si ceux-ci les aident à saisir les principes qui sous-tendent les règles à apprendre.» (p.557) D'ailleurs, comme le rapportent Snow, Burns et Griffin (1998), l'évolution des recherches pour favoriser un meilleur apprentissage de la langue écrite dès les débuts de la scolarisation tend à montrer qu'un enseignement optimal est celui où la langue écrite est présentée à l'enfant de façon, d'une part, à établir des liens avec la langue orale pour le développement du vocabulaire, la compréhension, la conscience phonologique, le code alphabétique et, d'autre part, à faire interagir les activités sur la reconnaissance de mots, sur les processus textuels, sur l'orthographe et sur l'écriture.

### 3.6.4 *L'utilisation d'une approche intégrée du lire-écrire en classe*

Des études menées par Morin et Montésinos-Gelet (2007) relatent que l'approche intégrée favorise en maternelle l'éveil à l'écrit et le développement de connaissances, telle la connaissance des lettres. Cette dernière est considérée comme étant un bon indice de prédiction de la réussite en lecture en première année et ce, plus précisément chez la clientèle d'élèves à risque. De plus, ces auteures avancent que l'approche intégrée semble particulièrement prometteuse pour le développement des compétences orthographiques au début du primaire, ce qui laisse croire que cette pratique pédagogique permet aux élèves d'accéder plus facilement aux différentes dimensions du français écrit (l'aspect phonologique mais aussi l'aspect morphologique). En définitive, Morin et Montésinos-Gelet (2007) s'entendent pour dire que les résultats d'analyse «témoignent bien du fait que la lecture, l'écriture, la motivation, l'appréciation et la culture sont des aspects dont le développement est lié; vision qui est justement portée par l'approche intégrée [...]» (p.51) et donc, qu'il est important d'établir des liens entre les activités de lecture et celles d'écriture.

## 4. L'ÉTAT DE LA QUESTION

Au terme de la recension des écrits, celle-ci permet de constater que l'apprentissage de la lecture est un processus complexe qui peut s'avérer ardu pour certains élèves. Sur ce point, les écrits mettent de l'avant les défis auxquels les apprentis lecteurs sont exposés afin qu'ils en arrivent à coordonner les diverses stratégies de lecture de manière efficace pour ainsi devenir de bons lecteurs. Pour maximiser les chances de réussite de chacun des élèves, la revue des écrits insiste sur la nécessité d'intervenir dès l'entrée à l'école auprès des élèves à risque afin de prévenir, le plus tôt possible, d'éventuelles difficultés de lecture qui génèrent un sentiment d'incompétence et qui se concrétisent, dans un peu plus de la moitié des cas, par l'abandon scolaire. À ce propos, la littérature relève l'importance pour l'enseignant d'explicitier les stratégies de lecture afin de faciliter leur intégration chez

les élèves. En outre, les dossiers portant sur la prévention des difficultés en lecture évoquent les bienfaits de la littérature de jeunesse et de l'approche intégrée sur les apprentissages de la lecture et de l'écriture. À cet égard, en plus de proposer un contexte riche et signifiant de lecture, la littérature de jeunesse semble offrir plusieurs moyens pour développer les habiletés de compréhension en lecture et ainsi, favoriser la réussite en lecture des élèves.

## 5. L'IDENTIFICATION DU PROBLÈME SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

Bien que les recherches, les chapitres de livres ainsi que les articles consultés traitent de l'enseignement des stratégies de lecture ainsi que des bienfaits de la littérature de jeunesse sur les élèves, peu d'écrits, à notre connaissance, traite de l'impact de la littérature de jeunesse sur l'acquisition des stratégies de compréhension en lecture au premier cycle du primaire. Également, peu d'écrits, selon nous, traite de la manière d'enseigner les stratégies de lecture via la littérature de jeunesse au premier cycle du primaire. Relativement à ces problèmes spécifiques de recherche, il aurait pu être intéressant de se questionner sur la manière de travailler les stratégies de lecture via la littérature de jeunesse tout en ayant le souci d'adopter une approche intégrée du lire-écrire. Cependant, cela aurait constitué un objectif trop ambitieux pour un essai de maîtrise.

## 6. LA FORMULATION DES QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Tenant compte de ce qui précède, je me pose les questions suivantes :

- Est-ce que le recours à la littérature de jeunesse permet aux élèves de la première année du primaire de s'approprier les stratégies de compréhension en lecture et plus particulièrement, les stratégies d'anticipation?
- Est-ce que le recours à la littérature de jeunesse semble avoir un impact différencié pour différents niveaux d'élèves (faibles, moyens et forts)?

## DEUXIÈME CHAPITRE

### LA MÉTHODOLOGIE

Le présent essai de maîtrise fait partie des recherches de type recherche-action. Plus précisément, il s'agit d'une recherche-expérimentation visant la mise à l'essai de la littérature de jeunesse dans l'enseignement des stratégies de lecture pour des élèves de première année du primaire.

#### 1. EXPÉRIENCE EN GROUPE-CLASSE (SÉQUENCES DIDACTIQUES)

Afin de recueillir les données nous permettant de répondre à nos questions spécifiques de recherche, nous avons expérimenté une démarche inspirée de celle présentée par Marie-France Morin et Isabelle Montésinos-Gelet dans leur livre *Approcher l'écrit à pas de loup*. Essentiellement, cet ouvrage présente les fondements théoriques d'une approche élaborée par ces auteures, qui est caractérisée d'une part, par l'utilisation de la littérature de jeunesse et d'autre part, par une vision globale de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En outre, ces auteures exposent l'approche intégrée telle qu'elle a été expérimentée en milieu scolaire durant dix semaines et les résultats de la recherche en démontrent les bienfaits pour les enseignants et les élèves. Ce livre propose également de nombreuses séquences didactiques qui permettent de travailler avec des œuvres littéraires contemporaines qui tiennent notamment compte des compétences à développer chez les élèves du premier cycle du primaire au regard de la lecture et de l'écriture.

Ainsi, dans le cadre de cet essai, trois séquences didactiques visant le développement de stratégies de lecture préalablement définies ont été conçues, en s'inspirant de la démarche de Morin et Montésinos-Gelet (2007) et ce, par l'entremise de la littérature de jeunesse (voir l'annexe A pour consulter les trois séquences didactiques). L'objectif de la recherche vise le développement de la compétence à lire chez des élèves de la première année du primaire en s'intéressant plus particulièrement à la stratégie de compréhension «Anticiper la suite du texte à partir

de ce qui précède» (MELS, 2001, p.91). L'expérimentation a été réalisée dans une classe de première année de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke et s'est déroulée sur une période de trois semaines, à raison d'une période de soixante minutes par semaine. Ces trois séquences didactiques ont été vécues en groupe-classe.

Globalement, les séquences didactiques ont été mises en réseau autour d'un personnage stéréotype du monde littéraire, la sorcière. Effectivement, les trois œuvres littéraires sélectionnées dans le cadre de cette recherche avaient, comme personnage principal, une sorcière. Également, les séquences didactiques étaient structurées en cinq parties. D'abord, avant la lecture du livre, nous retrouvions la lecture à voix haute par l'enseignant de la page couverture ainsi que de la quatrième de couverture. Une courte discussion suivait cette lecture dans laquelle des questions comme «Que peut-on trouver dans cette histoire?» ou encore «D'après vous, est-ce qu'il s'agira d'une histoire drôle, triste ou épouvantable, etc.? Pourquoi?» étaient posées aux élèves. Ensuite, la lecture à voix haute du livre par l'enseignant constituait la deuxième section des séquences didactiques. Durant la lecture du livre, venait la partie «Discussion», qui permettait aux élèves d'émettre des hypothèses au regard de la suite de l'histoire. Ainsi, des questions d'anticipation telles que «D'après vous, quel genre de surprise attendra la mère de Zelda à son retour ?» ou encore «D'après vous, qu'arrivera-t-il à Cachou à la suite de la rencontre avec les six drôles de frimousses?» étaient posées aux enfants. Par la suite, la quatrième rubrique retrouvée dans les séquences didactiques se déroulait après la lecture du livre. Cette partie était constituée d'un retour en groupe sur le livre. Finalement, la réalisation des séquences didactiques se terminait par une appréciation de l'histoire dans laquelle les élèves étaient notamment invités à parler de leur partie préférée du livre.

## 2. ENTRETIENS INDIVIDUELS (TEMPS 1 et 2)

De surcroît, avant et après les expérimentations, deux courtes séquences didactiques d'environ vingt minutes chacune ont été réalisées auprès de six élèves qui, d'après l'enseignante, étaient considérés comme étant de bons, de moyens et de

faibles lecteurs (voir l'annexe B pour consulter les deux séquences didactiques ayant servi au temps 1 et au temps 2). Ces six entrevues individuelles avaient pour objectif de vérifier si la démarche mise à l'essai permettait une évolution à l'égard des anticipations des élèves et ainsi, une meilleure intégration des stratégies de compréhension en lecture.

En somme, la structure de ces entretiens individuels suivait la même que celle retrouvée dans les trois séquences didactiques. Ainsi, ces entretiens étaient constitués de cinq parties et comprenaient des questions mettant à profit l'habileté des élèves à anticiper la suite d'un texte. Par ailleurs, ces entretiens individuels n'étaient pas organisés autour du thème de la sorcière. Effectivement, le livre sélectionné au temps 1 mettait en vedette un lapin et un loup et celui choisi au temps 2, avait comme personnages principaux trois brigands.

### 3. ÉCHÉANCIER DE L'EXPÉRIMENTATION

Le tableau suivant précise l'échéance de l'expérimentation qui s'est déroulée au printemps 2010.

Tableau 3

Échéancier de l'expérimentation

Calendrier de l'expérimentation	Type d'entretien	Titre du livre jeunesse sélectionné (auteur)
Temps 1 11 mai 2010	Individuel (6 élèves)	<i>AMI-AMI</i> (Rascal)
Semaine 1 18 mai 2010	Collectif (groupe-classe)	<i>Pardon madame... êtes-vous une sorcière?</i> (Emily Horn)

Semaine 2 27 mai 2010	Collectif (groupe-classe)	<i>Vèzmo la sorcière</i> (Geoffroy de Pennart)
Semaine 3 3 juin 2010	Collectif (groupe-classe)	<i>Z comme Zelda</i> (Michel Van Zeveren)
Temps 2 11 juin 2010	Individuel (6 élèves)	<i>Les trois brigands</i> (Tomi Ungerer)

#### 4. MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES

Afin de recueillir les données qui nous ont permis de répondre aux questions spécifiques de recherche, un journal de bord a été tenu dans lequel les notes découlant de nos observations ont été colligées.

#### 5. ANALYSE DES DONNÉES

À la suite de l'expérimentation et des entrevues, les données recueillies ont été traitées par une analyse descriptive qualitative pour arriver à déterminer les retombées de la démarche mise à l'essai. Enfin, des recommandations et des pistes d'exploration ont été formulées afin d'améliorer celle-ci.



### TROISIÈME CHAPITRE

#### LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté la méthodologie adoptée pour cet essai ainsi que le type de recherche retenu. Le présent chapitre est consacré, d'une part, à la présentation des résultats et, d'autre part, à l'interprétation de ces résultats obtenus à la suite des séquences didactiques réalisées aux temps 1 et 2, ainsi que durant les trois semaines d'expérimentation.

La première partie de ce chapitre présente et interprète les résultats en deux temps. Tout d'abord, nous discutons des résultats obtenus aux temps 1 et 2 du projet pour répondre à la première question spécifique de recherche relative à l'appropriation des stratégies de compréhension en lecture chez l'élève de première année du primaire par l'entremise de la littérature de jeunesse et ce, pour les six élèves que nous avons rencontrés avant et après l'expérience vécue en groupe-classe. Rappelons que la stratégie de compréhension ciblée par le projet est l'anticipation du texte. Ensuite, nous abordons la deuxième question spécifique de recherche qui concerne l'impact de la littérature de jeunesse sur différents niveaux d'élèves en lecture (lecteurs forts, moyens et faibles). Pour ce faire, nous traitons des résultats obtenus à la suite des trois séquences didactiques réalisées avec le groupe-classe.

#### 1. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS OBTENUS AUX TEMPS 1 ET 2

Les résultats présentés ci-dessous rendent compte des données recueillies aux temps 1 et 2 auprès des six élèves considérés comme étant de bons, de moyens et de faibles lecteurs. De fait, nous présentons les résultats obtenus au temps 1 et 2 pour les lecteurs dits forts, ensuite, pour les élèves considérés comme étant des lecteurs moyens et enfin, pour les faibles lecteurs. Rappelons que le livre pour la littérature jeunesse sélectionné pour la première passation s'intitule *AMI-AMI* de Rascal et celui

exploité pour la deuxième passation se nomme *Les trois brigands* de Tomi Ungerer. Pour faciliter la lecture de cette section, nous donnons des noms fictifs aux six élèves sélectionnés :

élèves forts : Nadeige et Jean-Christophe

élèves moyens : Kim et Xavier

élèves faibles : Érika et Dylan

### 1.1 Stratégies d'anticipation des élèves forts : temps 1 et 2

Cette partie du chapitre présente les résultats obtenus aux temps 1 et 2 chez les deux élèves forts. D'abord, nous discutons des résultats obtenus au temps 1 par Nadeige et Jean-Christophe. Par la suite, nous traitons des résultats obtenus chez ces deux élèves au temps 2 et ensuite, nous présentons l'évolution de leurs résultats entre le temps 1 et le temps 2. Enfin, nous interprétons ces résultats.

#### 1.1.1 Résultats au temps 1

En gros, les résultats obtenus au temps 1 pour les deux élèves forts ont révélé que leurs anticipations étaient en cohérence avec l'histoire. Effectivement, pour émettre leurs hypothèses quant à la suite de l'histoire, ils se servaient beaucoup des indices fournis dans les images. De plus, nous avons remarqué que lors de l'appréciation du texte, ces deux élèves ont mis à profit leur capacité d'élaboration pour fournir leurs réponses.

Conformément à ce qui précède, avant la lecture du livre *AMI-AMI* de Rascal, les anticipations de Nadeige et de Jean-Christophe à partir de la page de couverture et de la quatrième de couverture étaient en lien avec des indices du livre. Effectivement, à la question «Que peut-on trouver dans cette histoire?», Nadeige a répondu que l'histoire parlera probablement d'un loup et d'un lapin qui vont s'aimer et Jean-Christophe a, pour sa part, affirmé que l'histoire parlera d'un loup et d'un lapin qui

veulent respectivement se trouver un ami. Pour répondre à cette question, les deux enfants ont tenu compte du titre du livre ainsi que des indices de l'image se trouvant sur la page couverture où nous y voyons un loup et un lapin qui se tiennent par la main.

Pendant la lecture du livre, les hypothèses émises par Nadeige et Jean-Christophe quant à ce qui arrivera dans l'histoire ont, en tout temps, tenu compte des indices du livre. Par exemple, lorsque le lapin et le loup se rencontrent et que nous avons demandé aux deux élèves de prédire la suite, tous deux ont répondu qu'ils deviendront sans doute amis. Pour faire leurs prédictions, Nadeige et Jean-Christophe se sont servis des indices de l'image en disant que le lapin donne des coquelicots au loup et qu'ils se sont souvenus que sur la page couverture, ils se tiennent par la main.

Lors de l'appréciation du livre, à la question «Quel est ton personnage préféré et pourquoi?», Nadeige a répondu qu'il s'agissait du lapin puisqu'il est mignon et que comme elle, il aime dessiner. De son côté, Jean-Christophe a choisi le lapin, car c'est un collectionneur et lui aussi, il aime collectionner des objets. Ces deux réponses soulignent la capacité d'élaboration de ces élèves. En bref, en ce qui concerne les deux élèves forts au temps 1, les résultats ont montré que leurs hypothèses étaient toujours en cohérence avec l'histoire et qu'elles se basaient, dans la plupart du temps, sur les indices provenant des illustrations.

### *1.1.2 Résultats au temps 2*

De façon générale, les résultats obtenus au temps 2 ont révélé que Nadeige et Jean-Christophe ont non seulement continué d'appuyer leurs anticipations sur des indices provenant d'images contenues dans l'histoire, mais qu'ils l'ont également fait en s'appuyant sur des indices provenant du texte.

Effectivement, avant la lecture du livre *Les trois brigands* de Tomi Ungerer, les anticipations de Nadeige et de Jean-Christophe à partir de la page de couverture et de la quatrième de couverture étaient en lien avec des indices du livre. Effectivement, à la question «Que peut-on trouver dans cette histoire?», les deux enfants ont répondu que l'histoire parlera de trois voleurs et qu'il s'agira sans doute d'une histoire «épeurante». Pour répondre à cette question, Nadeige et Jean-Christophe ont tenu compte du titre du livre et des indices retrouvés sur l'image de la page couverture où nous y voyons une hache ainsi que des brigands avec des yeux furieux. Notons que les connaissances antérieures de ces deux élèves sur la signification du mot «brigand» les ont sans doute aidés à faire leurs anticipations.

Pendant la lecture du livre, comme à la première passation, les hypothèses émises par Nadeige et Jean-Christophe quant à ce qui arrivera dans l'histoire tenaient toujours compte d'indices contenus dans le livre. Par exemple, à propos de l'événement qui met en relief la rencontre des trois brigands et de Tiffany, une petite orpheline, lorsque nous avons demandé à Nadeige de prédire la suite, cette dernière a répondu que les brigands emporteront Tiffany avec eux dans leur cachette pour s'occuper d'elle. Pour émettre cette hypothèse, Nadeige s'est servie de l'image dans laquelle, les brigands, les yeux attendris, voient Tiffany dans la voiture qui semble vouloir trouver quelqu'un qui prendra soin d'elle. À la même question, Jean-Christophe a répondu que les brigands ne feront pas de mal à Tiffany, car sur l'image, ceux-ci ont des yeux surpris et ils ne la menacent pas, comme ils avaient l'habitude de le faire aux autres auparavant. À la page suivante, les élèves ont ajouté que les brigands vont sans doute s'occuper de Tiffany puisque le texte indique « qu'ils l'emportèrent précieusement dans leur caverne ». En d'autres mots, durant la lecture, ces deux élèves se sont non seulement servis des indices fournis dans les images pour émettre leurs hypothèses, mais également des indices provenant du texte, ce qui est nouveau par rapport au temps 1.

Lors de l'appréciation du livre, à la question « Quelle est ta partie préférée du livre et pourquoi? », Nadeige a répondu qu'il s'agissait de la fin où les trois brigands achètent un château pour loger les enfants abandonnés. Elle a mentionné qu'elle trouve cela important de s'occuper des autres. Sa capacité d'élaboration a une fois de plus été mise à contribution. En rapport avec cette question, Jean-Christophe a élaboré sa réponse en affirmant qu'il s'agissait également de la fin, parce que les brigands font maintenant du bien autour d'eux en s'occupant des enfants abandonnés.

### *1.1.3 Évolution des stratégies d'anticipation des élèves forts entre le temps 1 et le temps 2*

Le tableau suivant illustre les stratégies d'anticipation manifestées au temps 1 et au temps 2 par Nadeige et Jean-Christophe.

Tableau 4

Stratégies d'anticipation manifestées aux temps 1 et 2 par les élèves forts selon les comportements identifiés par le programme officiel (MELS, 2001)

Élèves forts	Stratégies d'anticipation manifestées au temps 1	Stratégies d'anticipation manifestées au temps 2
Nadeige	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticiper la suite à partir de ce qui précède (MELS, 2001, p.91)</li> <li>• Se servir des illustrations pour anticiper le contenu du texte (MELS, 2001, p.91)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticiper la suite à partir de ce qui précède (MELS, 2001, p.91)</li> <li>• Se servir des illustrations pour anticiper le contenu du texte (MELS, 2001, p.91)</li> <li>• Se servir du texte pour anticiper la suite (MELS, 2001, p.91)</li> </ul>

Jean-Christophe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticiper la suite à partir de ce qui précède (MELS, 2001, p.91)</li> <li>• Se servir des illustrations pour anticiper le contenu du texte (MELS, 2001, p.91)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticiper la suite à partir de ce qui précède (MELS, 2001, p.91)</li> <li>• Se servir des illustrations pour anticiper le contenu du texte (MELS, 2001, p.91)</li> <li>• Se servir du texte pour anticiper la suite (MELS, 2001, p.91)</li> </ul>
-----------------	---	--

Les résultats rapportés dans le Tableau 4 ci-dessus montrent que la stratégie de compréhension-lecture «Se servir du texte pour anticiper la suite» (MELS, 2001, p.91) est présente à la deuxième passation pour les deux élèves forts, alors qu'elle ne l'était pas à la première. Nous pouvons ainsi confirmer une évolution en regard de la lecture-compréhension entre le temps 1 et le temps 2 chez les deux élèves forts. Bien qu'au temps 1, ces deux élèves démontraient déjà des habiletés à émettre des hypothèses en cohérence avec l'histoire, ceux-ci le faisaient en grande partie en ne se basant que sur les indices fournis dans les images. Par ailleurs, au temps 2, nous avons constaté que non seulement ces deux enfants se servaient des images pour anticiper la suite du texte, mais qu'ils faisaient également appel à des indices contenus dans celui-ci pour soutenir leurs hypothèses. De surcroît, en ce qui concerne leur capacité d'élaboration, nous avons remarqué que celle-ci a été mise à profit autant à la première passation qu'à la deuxième, ce qui laisse croire que cette habileté était déjà bien développée chez ces deux élèves avant même le début des expérimentations.

#### *1.1.4 Interprétation des résultats obtenus par les deux élèves forts*

Dans ces conditions, nous pouvons affirmer qu'au temps 2, Nadeige et Jean-Christophe sont rendus des lecteurs débutants. Effectivement, d'après Giasson

(2003), un élève devient un lecteur débutant lorsqu'il arrive à coordonner les différentes stratégies d'identification des mots et de la gestion de la compréhension. Or, à la deuxième passation, ces deux élèves lisent en prêtant attention à la signification et ils vérifient les mots en s'appuyant, dans la plupart du temps, sur le contexte, sur la syntaxe ainsi que sur la relation entre les lettres et les sons et ce, presque simultanément. Également, les résultats obtenus au temps 2 chez Nadeige et Jean-Christophe ont montré, qu'au besoin, ils sont capables de changer de stratégie tout en gardant en tête le sens du texte. De ce fait, nous pouvons affirmer que pour ces deux enfants, l'apprentissage de la gestion de la perte de compréhension est déjà initié et qu'ainsi, l'installation de leur mécanisme d'autocorrection est déjà mise en marche, élément qui, rappelons-le, doit faire l'objet d'une attention constante jusqu'à la fin du primaire (Giasson, 2003). D'autre part, nous pouvons dire que ces élèves ont automatisé les processus à l'œuvre dans la reconnaissance des mots. Effectivement, ils lisent avec fluidité et ils sont aptes à utiliser leurs connaissances métamorpho-syntaxiques (indices de genre, de nombre, de personne, de temps verbaux servant à effectuer les bons regroupements nécessaires à la compréhension) afin de pouvoir exercer un contrôle sur les différents processus mis en œuvre lors de l'activité de lecture-compréhension (Tunmer, 1990). Bref, les résultats obtenus aux temps 1 et 2 chez les deux élèves forts concordent avec ce que nous retrouvons dans la littérature au sens où une fois les traitements de bas niveau automatisés, le lecteur peut consacrer la majeure partie de son effort de réflexion aux informations apportées par le texte et ainsi être capable d'anticiper stratégiquement la suite de celui-ci, comme c'est le cas pour Nadeige et Jean-Christophe.

## **1.2 Stratégies d'anticipation des élèves moyens : temps 1 et 2**

Cette section est consacrée à la présentation des résultats obtenus aux temps 1 et 2 chez les deux lecteurs de niveau moyen. Cette partie du troisième chapitre suit la même structure que celle adoptée pour la présentation des résultats des deux élèves dits forts. Ainsi, dans un premier temps, nous discutons des résultats obtenus au

temps 1 par Kim et Xavier. Dans un deuxième temps, nous exposons les résultats obtenus chez ces deux élèves au temps 2 et, dans un troisième temps, nous présentons l'évolution de leurs résultats entre le temps 1 et le temps 2. Finalement, nous interprétons les données recueillies.

### *1.2.1 Résultats au temps 1*

Globalement, les résultats obtenus au temps 1 pour les deux élèves moyens ont révélé que leurs anticipations ne se basaient ni sur des indices retrouvés dans le texte, ni sur des indices retrouvés dans les images et ainsi, qu'elles semblaient plutôt provenir de leur imagination. De plus, en ce qui a trait à leur capacité d'élaboration, les résultats obtenus ont montré qu'elle était limitée.

Ainsi, avant la lecture du livre *AMI-AMI* de Rascal, à la question «Que peut-on trouver dans cette histoire?», Kim a fait abstraction du titre du livre et a ressorti que sur l'image de la page couverture, le lapin avait l'air effrayé et que le loup semblait vouloir manger celui-ci. Elle a ajouté que l'histoire parlera sans doute d'un méchant loup qui poursuivra un lapin pour le manger. En ce qui a trait à la réponse de Xavier à cette même question, ce dernier a affirmé que l'histoire parlera d'une personne qui aime dessiner puisqu'il est écrit «Pastel» sur la page couverture. Cette affirmation témoigne, d'une part, que l'enfant ne s'est ni servi du titre de l'histoire, ni de l'image pour faire son anticipation et dénote, d'autre part, que son bagage littéraire est limité puisque nous venions de lui spécifier que «Pastel» était la maison d'édition.

Selon ce qui précède, durant la lecture du livre, nous avons remarqué que les anticipations de Kim et de Xavier n'étaient ni basées sur des indices du texte, ni sur des indices provenant des images. Par exemple, lorsque nous avons demandé à Kim de prédire ce qui arrivera lorsque le lapin et le loup se rencontreront, elle a répondu que le loup va manger le lapin puisqu'il a l'air méchant. Le fait qu'elle ait conservé cette idée même à la page suivante, alors que le loup dit au lapin qu'il est son ami et



que sur l'illustration, nous voyons qu'ils se tiennent par la main, démontre que les hypothèses de Kim n'étaient pas en cohérence avec l'histoire au temps 1. En outre, lorsque nous avons demandé à Xavier pourquoi le loup dit des phrases comme « Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai immensément! » ou encore « Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai tendrement! », il a répondu qu'il ne le savait pas. Ensuite, lorsque le lapin et le loup se rencontrent, Xavier a prédit que le loup poussera le lapin par terre puisque la méchante bête n'aime pas le lapin. En d'autres mots, ces exemples de réponses ont révélé que ces deux enfants n'anticipaient pas la suite de l'histoire en se fiant sur des indices du texte et/ou des indices retrouvés dans les images.

Après la lecture, les deux élèves ont dit que la fin les surprenait puisque le loup n'avait plus l'air méchant alors qu'il l'avait été tout au long de l'histoire. Cette réponse a relaté une faible compréhension de l'histoire puisque dans celle-ci, bien que l'adjectif « méchant » ait été utilisé pour qualifier le loup, celui-ci était plutôt décrit d'une manière attachante où nous voyions qu'il pouvait éprouver des sentiments et des désirs comme celui d'avoir un ami. Lors de l'appréciation du texte, à la question « Quel est ton personnage préféré et pourquoi? », Kim et Xavier n'ont élaboré que très peu et ont répondu tous deux qu'il s'agissait du lapin, car ils le trouvaient mignon. Cette réponse montre que leur capacité d'élaboration est limitée. En définitive, au temps 1, nous pouvons affirmer que pour émettre leurs hypothèses, Kim et Xavier ne se sont pas servis d'indices du livre pour les soutenir.

### *1.2.2 Résultats au temps 2*

Les résultats obtenus au temps 2 pour les deux élèves moyens ont révélé que leurs anticipations s'étaient basées sur des indices retrouvés dans les images et/ou dans le texte. Également, nous avons constaté que leur capacité d'élaboration avait été mise à profit, ce qui est nouveau par rapport au temps 1.

Pour illustrer ces propos, avant la lecture du livre *Les trois brigands* de Tomi Ungerer, à la question «Que peut-on trouver dans cette histoire?», Kim a affirmé que le livre parlera de trois méchantes sorcières. Pour justifier son hypothèse, Kim a dit que sur l'image, elle voyait trois femmes qui avaient des chapeaux de sorcière et que celles-ci semblaient «épeurantes» puisqu'elles avaient des yeux méchants. À ce propos, rappelons que les trois séquences didactiques vécues auparavant avec le groupe-classe étaient organisées autour du thème des sorcières et qu'ainsi, il aurait été logique que ce livre traite une fois de plus des sorcières. Néanmoins, avant de débiter la lecture du livre, nous avons mentionné à Kim que le mot brigand signifiait «bandit», «malfaiteur». Elle a alors réajusté sa réponse en disant que l'histoire parlera sans doute de trois méchants voleurs.

Pour sa part, avant la lecture du livre, Xavier a affirmé que l'histoire sera sans doute «épeurante» et qu'elle traitera de trois monstres. Pour justifier sa réponse, Xavier a ajouté que les yeux et les chapeaux des trois personnages retrouvés sur la page couverture lui faisaient penser à des monstres. Avant de commencer à lire l'histoire, nous avons amené Xavier à définir le mot brigand.

Contrairement au temps 1, durant la lecture du livre, nous avons remarqué que les anticipations de Kim et de Xavier tenaient davantage compte des indices du livre. En effet, lorsque nous avons demandé à Kim de prédire ce qui arrivera lorsque les trois brigands rencontrent Tiffany, celle-ci a répondu que puisque les yeux du voleur avaient changé quand il a vu Tiffany et que cette dernière semblait heureuse de le rencontrer, les brigands ne feront pas de mal à Tiffany et ils l'emporteront probablement avec eux. En tournant la page, Kim a ajouté que puisque l'image montre que le brigand prend précieusement Tiffany dans ses bras, il est certain que les trois hommes prendront soin d'elle. Ces deux hypothèses données par l'enfant témoignent d'une évolution dans ses anticipations au sens où, à l'inverse du temps 1, elle tient maintenant compte des indices retrouvés dans les images pour fournir ses réponses.

Du côté de Xavier, lors de la rencontre des brigands avec Tiffany, celui-ci a prédit que ceux-ci ne feront pas de mal à la fillette, puisque le texte indique que c'est «une pauvre petite fille» et que sur l'image, pour la première fois depuis le début de l'histoire, le brigand n'a pas l'air fâché. À la page suivante, Xavier a confirmé son hypothèse qui soutenait que les brigands ne feront pas de mal à Tiffany et ce, à l'aide d'indices du texte. Effectivement, il a dit que son anticipation était juste puisque le texte mentionne qu'«[...] ils l'emportèrent précieusement dans leur caverne». Ces réponses révèlent que les hypothèses de Xavier sont davantage élaborées au temps 2, en comparaison avec celles fournies au temps 1. En effet, Xavier se base davantage, à la deuxième passation, sur les indices fournis dans les images et dans le texte pour anticiper la suite de l'histoire.

Après la lecture, lorsque nous avons demandé à Kim et à Xavier de parler de leur partie préférée du livre, Kim a élaboré sa réponse en affirmant qu'il s'agissait de la fin, étant donné que les brigands étaient maintenant rendus gentils et qu'au départ, ils étaient méchants. Sur ce point, Kim a ajouté qu'elle aussi, quand elle sera adulte, elle aimerait prendre soin des enfants abandonnés. Quant à Xavier, celui-ci a souligné que sa partie préférée du livre était lorsque les brigands s'attendrissent lorsqu'ils rencontrent Tiffany dans la voiture. En effet, il dit préférer les personnes gentilles avec les autres qu'à celles qui font du mal autour d'elles. En bref, ces dires témoignent d'une évolution dans la capacité de Kim et de Xavier à faire des liens, ce que nous n'avions pas observé au temps 1.

### 1.2.3 Évolution des stratégies d'anticipation des élèves moyens entre le temps 1 et le temps 2

Le tableau suivant présente les stratégies d'anticipation manifestées au temps 1 et au temps 2 par Kim et Xavier.

Tableau 5

Stratégies d'anticipation manifestées au temps 1 et 2 par les élèves moyens selon les comportements identifiés par le programme officiel (MELS, 2001)

Élèves moyens	Stratégies d'anticipation manifestées au temps 1	Stratégies d'anticipation manifestées au temps 2
Kim	Aucune	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticiper la suite à partir de ce qui précède (MELS, 2001, p.91)</li> <li>• Se servir des illustrations pour anticiper le contenu du texte (MELS, 2001, p.91)</li> </ul>
Xavier	Aucune	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticiper la suite à partir de ce qui précède (MELS, 2001, p.91)</li> <li>• Se servir des illustrations pour anticiper le contenu du texte (MELS, 2001, p.91)</li> <li>• Se servir du texte pour anticiper la suite (MELS, 2001, p.91)</li> </ul>

Le Tableau 5 ci-dessus met en relief l'évolution des deux élèves moyens entre le temps 1 et le temps 2 au regard des stratégies d'anticipation d'un texte.

Effectivement, nous avons constaté qu'au temps 1, aucun des deux élèves n'utilisaient d'indices du texte et/ou des images pour faire leurs hypothèses au regard de la suite de l'histoire. Cependant, au temps 2, nous avons observé que bien que Kim ne se servait toujours pas d'indices du texte pour anticiper, elle tenait davantage compte des indices retrouvés dans les images. Il en est de même pour Xavier, à l'exception qu'au temps 2, non seulement il se servait des indices retrouvés dans les illustrations pour faire ses prédictions mais, il se servait également d'indices du texte. Parallèlement, en ce qui concerne la capacité d'élaboration de ces deux élèves, nous avons noté une amélioration. Effectivement, au temps 2, les résultats ont montré qu'ils étaient maintenant davantage capables de faire des liens avec leurs expériences personnelles.

#### *1.2.4 Interprétation des résultats obtenus par les deux élèves moyens*

Dans ces circonstances, nous pouvons affirmer qu'au temps 1, bien que Kim et Xavier avaient déjà acquis une certaine vitesse de décodage, ce n'était pas suffisant à la compréhension d'un écrit puisque celle-ci demeurait limitée tant pour Kim que pour Xavier. À ce propos, Écalte et Magnan (2002) mentionnent que bien que la reconnaissance des mots écrits soit nécessaire, elle n'apparaît toutefois pas suffisante et ne conditionne pas à elle seule l'activité de lecture dont la finalité reste la compréhension de ce qui est lu. Effectivement, ces auteurs ajoutent que la reconnaissance des mots doit non seulement être correctement effectuée mais doit arriver à être automatisée afin de rendre la lecture efficace. Dans cet ordre d'idées, Tunmer (1990) a déjà affirmé que tant que les traitements de bas niveau, notamment tous les efforts visant la compréhension des mots individuels puis des phrases prises une à une n'étaient pas automatisés, le coût cognitif des traitements qu'ils mobilisaient rendait difficile la possibilité de réfléchir simultanément à la signification d'un texte, ce qui était vraisemblablement le cas pour Kim et Xavier au temps 1. Ainsi, la tâche d'identification des mots exigeait possiblement une attention

et un investissement cognitif trop élevés de la part des deux élèves pour qu'ils arrivent à bien comprendre le sens de l'écrit présenté.

Par ailleurs, comme le mentionnent Collins et Smith (1982), plusieurs autres raisons peuvent être à l'origine d'une difficulté liée à la lecture-compréhension telles qu'une difficulté à comprendre un mot, une difficulté à comprendre une phrase, une difficulté à mettre en relation une phrase avec une autre ou encore une difficulté à découvrir l'unité thématique du texte. Parallèlement, nous pouvons ajouter qu'une méconnaissance du monde littéraire peut être un autre motif faisant entrave à la compréhension d'un écrit. Par conséquent, il est possible que les difficultés au regard de la lecture-compréhension de Kim et Xavier étaient liées à l'un et/ou à l'autre de ces motifs et que par le fait même, ils n'avaient pas développé suffisamment de stratégies pour traiter l'écrit ou encore que leurs stratégies étaient inadéquates. Ainsi, les résultats obtenus au temps 2 pour Kim et Xavier laissent croire que la période d'expérimentation leur a permis d'automatiser davantage les traitements de bas niveau pour laisser plus de place aux efforts qui doivent être fournis pour comprendre un écrit. Dès lors, nos résultats concordent une fois de plus avec ce que nous retrouvons dans la littérature au sens où au fur et à mesure que le lecteur s'approprie et intègre les stratégies de reconnaissance et d'identification des mots, il est davantage capable d'attirer son attention sur les informations apportées par le texte. Ainsi, il est plus à même de formuler des questions et des hypothèses en cohérence avec ce qui est lu, ce que Kim et Xavier ont montré à la deuxième passation (Giasson, 2003).

### **1.3 Stratégies d'anticipation des élèves faibles : temps 1 et 2**

Dans cette partie, nous discutons des résultats obtenus aux temps 1 et 2 chez les deux élèves faibles. Conformément à ce qui précède, nous présentons d'abord les résultats obtenus au temps 1 par Érika et Dylan. Par la suite, nous exposons les résultats obtenus chez ces deux élèves au temps 2. Ensuite, nous présentons

l'évolution de leurs résultats entre le temps 1 et le temps 2 et enfin, nous faisons l'interprétation des résultats.

### *1.3.1 Résultats au temps 1*

Essentiellement, les résultats obtenus au temps 1 pour les deux élèves faibles ont révélé un écart entre leur habileté à émettre des hypothèses en cohérence avec l'histoire ainsi qu'en ce qui concerne leur capacité d'élaboration. À ce propos, les résultats d'Érika et de Dylan obtenus au temps 1 ont montré que Dylan était déjà capable de fournir des hypothèses élaborées qui tenaient compte d'indices du texte et des images pour prédire la suite de l'histoire. En revanche, les hypothèses d'Érika au temps 1 étaient plus limitées au sens où elles ne se basaient que sur les images retrouvées dans l'histoire.

En effet, avant la lecture du livre *AMI-AMI* de Rascal, Érika s'est servie des images retrouvées sur la page couverture ainsi que sur la quatrième de couverture pour répondre à la question «Que peut-on trouver dans cette histoire?». En effet, à cette question, elle a répondu que l'histoire parlera d'un lapin effrayé qui rencontrera un méchant loup. Il est à noter que bien que le lapin et le loup se tiennent par la main sur la page couverture, il est logique, d'après les illustrations, d'admettre que le loup semble méchant et que le lapin a l'air d'en avoir peur. Ainsi, les anticipations d'Érika avant la lecture du livre étaient en partie basées sur des indices du livre, tels que sur les illustrations de la page couverture et de la quatrième de couverture, mais ne tenaient pas compte de l'indice que pouvait laisser sous-entendre le titre de l'histoire «*AMI-AMI*».

Selon ce qui précède, les anticipations de Dylan à partir de la page de couverture et de la quatrième de couverture étaient en lien avec des indices du livre. Effectivement, à la question «Que peut-on trouver dans cette histoire?», Dylan a répondu que l'histoire parlera d'un loup et d'un lapin qui deviendront amis. Pour

répondre à cette question, l'enfant a tenu compte du titre du livre et de l'image de la page couverture où nous y voyons un loup et un lapin qui se tiennent par la main et qui se regardent.

Pendant la lecture du livre, les anticipations d'Érika ont révélé que celles-ci négligeaient le texte et qu'elles se basaient uniquement sur les images du livre. Par exemple, lorsque nous avons demandé à Érika pourquoi, d'après elle, le loup exprimait des phrases comme «Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai immensément!» ou encore «Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai tendrement!», elle a répondu que le loup émettait des phrases comme celles-ci puisqu'il voulait vraiment rencontrer un ami mais que, comme il était méchant, il mangerait sans doute ce nouvel ami par la suite. Également, lorsque le lapin et le loup se rencontrent, Érika a démontré une fois de plus que ses prédictions faisaient fi du texte et qu'elles se basaient seulement sur les images. Effectivement, à ce moment de l'histoire, Érika a affirmé que le loup mangera le lapin, car il avait l'air méchant lorsqu'il marchait de cette façon.

Du côté de Dylan, tout au long de la lecture du livre, celui-ci s'est servi d'indices de l'histoire pour émettre ses hypothèses sur la suite de celle-ci. Ainsi, lorsque nous lui avons demandé s'il pensait que le lapin et le loup finiront pas se trouver un ami, Dylan a répondu à l'affirmative en soutenant sa réponse par le texte et une image retrouvée au début de l'histoire. Effectivement, l'enfant a prédit que les deux animaux deviendront amis, puisqu'il a vu leurs deux maisons dans une même vallée et qu'ainsi, il sera facile pour l'un d'eux d'aller cogner à la porte de l'autre pour lui demander s'il veut être son ami. En outre, au moment où les deux personnages se rencontrent, Dylan a affirmé qu'ils deviendront amis, car il se souvenait que sur la page couverture, les deux amis se tenaient par la main. Cette réponse a bien témoigné du fait que Dylan faisait des liens et qu'il se servait d'indices du texte et/ou des images pour faire ses anticipations.

Après la lecture du livre, Érika a affirmé que la fin la surprenait puisque sur l'image, le loup n'avait plus l'air méchant pour la première fois depuis le début de



l'histoire. De plus, elle a ajouté qu'elle ne pensait pas que le loup et le lapin finiraient par devenir des amis. Enfin, Érika a affirmé que son personnage préféré était le lapin, car il est mignon. Compte tenu de ce qui précède, au temps 1, nous pouvons dire que pour émettre ses hypothèses, outre les indices retrouvés dans les images, Érika ne se servait pas des indices du texte.

À la suite de la lecture du livre, Dylan, pour sa part, a dit ne pas être surpris par le fait que le loup donne un bec au lapin, puisqu'il savait que les deux personnages deviendraient amis, vu le titre de l'histoire. Par ailleurs, l'enfant a dit être étonné par le fait que dans cette histoire, le loup était gentil et que dans la réalité, les loups peuvent tuer les lapins. Cette réponse a souligné la capacité d'élaboration de cet élève. Dans ces conditions, en ce qui concerne Dylan au temps 1, les résultats ont montré que les hypothèses émises par celui-ci étaient toujours en cohérence avec l'histoire.

### 1.3.2 Résultats au temps 2

En substance, les résultats obtenus au temps 2 pour les deux élèves faibles ont révélé que leurs anticipations étaient basées sur des indices retrouvés dans les images ainsi que dans le texte, ce qui a différé du temps 1 dans le cas d'Érika. Également, les résultats ont montré que leur capacité d'élaboration a été sollicitée, ce qui est une fois de plus nouveau chez Érika comparativement au temps 1.

Ainsi, avant la lecture du livre *Les trois brigands* de Tomi Ungerer, à la question « Que peut-on trouver dans cette histoire? », Érika et Dylan ont répondu que l'histoire parlera probablement de trois voleurs qui entreront dans les maisons des gens avec une hache comme outil d'attaque. Pour émettre cette hypothèse, ces élèves ont tenu compte du titre du livre ainsi que de l'image présente sur la page couverture. Or, avant la lecture du livre, les anticipations des deux élèves étaient en cohérence avec l'histoire.

Pendant la lecture du livre, les hypothèses d'Érika et de Dylan ont révélé qu'elles étaient basées sur des indices du livre. Par exemple, lorsque nous avons demandé aux enfants de prédire ce qui arrivera au moment où les trois brigands rencontreront Tiffany, tous les deux ont émis l'hypothèse que les hommes ne feront pas de mal à la fillette. À cet égard, ils ont justifié leurs propos en affirmant que sur l'image, l'homme a l'air surpris et curieux de connaître la petite fille, ce qui n'était pas le cas lors de ses autres rencontres. De plus, à la page suivante, Érika et Dylan ont prédit que les hommes prendront certainement soin de la petite orpheline, car dans le texte, il est écrit qu'« [...] ils l'emportèrent précieusement dans leur caverne. » Ces réponses confirment que pendant la lecture du livre, au temps 2, les hypothèses de ces deux élèves sont en cohérence avec l'histoire.

Après la lecture du livre, Érika a affirmé que son passage préféré du livre était lorsque les brigands rencontrent Tiffany et qu'ils deviennent, à ce moment, des hommes gentils. À cet égard, elle a élaboré sa réponse en citant l'exemple d'un élève de la classe qui était méchant avec les autres amis en début d'année et qui est maintenant rendu aimable avec ses camarades. Cette réponse a permis de constater une amélioration, au temps 2, dans la capacité d'élaboration d'Érika.

De son côté, après la lecture du livre, Dylan a souligné que le passage qu'il a préféré était lorsque les trois brigands achètent un château pour loger et prendre soin de tous les enfants abandonnés de la région. Dylan a élaboré sa réponse en faisant un lien avec sa vie personnelle. Effectivement, vivant lui-même dans une famille d'accueil, il a souligné qu'il avait été content, lorsque la situation l'a exigée, que sa mère d'accueil le reçoive bien et qu'elle lui offre une belle chambre.

### 1.3.3 Évolution des stratégies d'anticipation des élèves faibles entre le temps 1 et le temps 2

Le tableau qui suit montre les stratégies d'anticipation manifestées au temps 1 et au temps 2 par Érika et Dylan.

Tableau 6

Stratégies d'anticipation manifestées au temps 1 et 2 par les élèves faibles selon les comportements identifiés par le programme officiel (MELS, 2001)

Élèves faibles	Stratégies d'anticipation manifestées au temps 1	Stratégies d'anticipation manifestées au temps 2
Érika	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticiper la suite à partir de ce qui précède (MELS, 2001, p.91)</li> <li>• Se servir des illustrations pour anticiper le contenu du texte (MELS, 2001, p.91)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticiper la suite à partir de ce qui précède (MELS, 2001, p.91)</li> <li>• Se servir des illustrations pour anticiper le contenu du texte (MELS, 2001, p.91)</li> <li>• Se servir du texte pour anticiper la suite (MELS, 2001, p.91)</li> </ul>
Dylan	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticiper la suite à partir de ce qui précède (MELS, 2001, p.91)</li> <li>• Se servir des illustrations pour anticiper le contenu du texte (MELS, 2001, p.91)</li> <li>• Se servir du texte pour anticiper la suite (MELS, 2001, p.91)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticiper la suite à partir de ce qui précède (MELS, 2001, p.91)</li> <li>• Se servir des illustrations pour anticiper le contenu du texte (MELS, 2001, p.91)</li> <li>• Se servir du texte pour anticiper la suite (MELS, 2001, p.91)</li> </ul>

Le Tableau 6 illustre bien qu'entre le temps 1 et le temps 2, les résultats obtenus témoignent d'une amélioration dans les stratégies d'anticipation d'un texte, qui est particulièrement notable chez Érika puisque Dylan émettait déjà, au temps 1, des hypothèses qui tenaient compte d'indices provenant du texte et/ou des images. Effectivement, nous avons constaté qu'au temps 2, les anticipations d'Érika étaient davantage élaborées qu'au temps 1 et qu'elles se basaient non seulement sur des indices provenant des images mais également sur des indices provenant du texte. De même, entre le temps 1 et le temps 2, nous avons observé une évolution dans la capacité d'élaboration d'Érika, habileté qui était déjà présente chez Dylan au temps 1.

#### *1.3.4 Interprétation des résultats obtenus par les deux élèves faibles*

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons affirmer qu'au temps 1, Érika et Dylan avaient déjà acquis, à un niveau différent, un degré d'aisance dans l'identification des mots. En ce qui concerne Dylan, les résultats obtenus au temps 1 ont montré qu'il avait déjà automatisé les processus à l'œuvre dans la reconnaissance des mots puisque sa lecture était rapide et fluide. Ainsi, le fait qu'il avait déjà automatisé les processus à l'œuvre dans la reconnaissance des mots lui permettait de libérer des ressources cognitives pour les activités de plus haut niveau, soit les processus intervenant dans l'élaboration des significations (Stanovic, 1993). Cette automatisation explique sans doute le fait que Dylan avait déjà recours, au temps 1, aux trois stratégies d'anticipation identifiées par le programme du MELS (2001).

En outre, lors de la deuxième passation, après la lecture du livre, lorsque nous avons demandé à Dylan d'identifier le passage de l'histoire qu'il avait préféré et qu'il a souligné que c'était lorsque les trois brigands avaient acheté un château pour loger et prendre soin de tous les enfants abandonnés de la région, l'enfant a, selon ce qui précède, fait un lien intéressant entre le livre et sa vie familiale. Effectivement, vivant lui-même dans une famille d'accueil, il a mentionné avoir été heureux que sa mère d'accueil le reçoive bien et qu'elle lui offre une belle chambre, tout comme les trois

brigands l'ont fait avec les enfants abandonnés dans l'histoire. Il a ajouté que les enfants qui vivent dans le château doivent se sentir bien car, pour sa part, depuis qu'il vit dans sa nouvelle famille, il se sent heureux. De plus, l'enfant a affirmé être content, car maintenant, il n'est plus seul à vivre dans une famille d'accueil. Ce lien établi de la part de Dylan entre l'histoire et sa vie personnelle renforce le constat selon lequel la littérature de jeunesse, comme moyen d'apprendre, favorise l'atteinte d'objectifs affectifs, sociaux, culturels ou intellectuels et ainsi, qu'elle permet aux lecteurs de comprendre le monde, tout en favorisant leur insertion sociale et en influençant positivement leur concept de soi (Vandendorpe 1992).

Dans le cas d'Érika, les résultats obtenus au temps 1 ont montré qu'elle n'avait pas encore automatisé les processus à l'œuvre dans la reconnaissance des mots puisque son aisance à décoder ainsi que la vitesse reliée à cette tâche étaient limitées. Par ailleurs, les résultats d'Érika obtenus au temps 2 ont démontré une évolution en ce qui a trait à la lecture-compréhension puisqu'elle s'est servie, lors de cette deuxième passation, du texte pour anticiper la suite de l'histoire, élément qui n'a pas été observé au temps 1. Cette évolution laisse croire que la période d'expérimentation lui a permis d'acquérir une plus grande aisance à décoder pour ainsi lui permettre d'accéder à une lecture plus fluide. Sa lecture étant plus efficace, cela lui a dès lors permis, au temps 2, d'orienter davantage son attention sur les informations apportées par le texte. Sous ce rapport, ces résultats sont en lien avec ce que nous retrouvons dans la littérature au sens où plus l'apprenti lecteur gagne en vitesse de lecture et reconnaît rapidement les mots, meilleure est sa compréhension du texte lu puisqu'il a ainsi plus facilement recours à ses stratégies de compréhension (Giasson, 2003). Or, les résultats d'Érika au temps 2 illustrent bien, une fois de plus, l'enjeu de l'automatisation des processus en lecture décrit par Stanovich (1993). Effectivement, d'après cet auteur, une fois le décodage graphophonologique acquis et intégré, l'énergie cognitive alors libérée peut ainsi être consacrée à la compréhension du texte, ce qui est le cas pour Érika au temps 2 puisque ses anticipations sur la suite de l'histoire sont plus élaborées et davantage en cohérence avec celle-ci que celles

émises à la première passation. Rappelons toutefois que bien que les processus à l'œuvre dans la reconnaissance des mots puissent être automatisés, Stanovich (1993) mentionne que la gestion de la compréhension ne peut être automatisée et qu'elle exige une régulation métacognitive de la part du lecteur, habileté qui se développe avec la pratique.

En ce qui a trait à l'évolution de la capacité d'élaboration d'Érika entre le temps 1 et le temps 2, nous pensons qu'elle peut être attribuée, entre autres, à l'entraînement et au modelage qui ont eu lieu durant les trois semaines d'expérimentation vécues en groupe-classe. Effectivement, le fait d'avoir observé des modèles de lecteurs habiles élaborer des réponses, a sans doute eu un impact bénéfique sur la capacité d'Érika à faire des liens. Somme toute, nos résultats concordent avec ce que nous avons pu lire dans les écrits scientifiques à savoir que la modélisation, comme moyen d'apprentissage, constitue une modalité profitable d'intervention (Fayol, 1992).

## 2. IMPACT DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE POUR DIFFÉRENTS NIVEAUX D'ÉLÈVES (ÉLÈVES FAIBLES, MOYENS ET FORTS)

Essentiellement, les résultats recueillis aux temps 1 et 2 nous ont permis de constater que le recours à la littérature de jeunesse permettait aux enfants de la première année du primaire de s'approprier les stratégies de compréhension en lecture. Plus précisément, sur les six élèves sélectionnés pour vivre les séquences didactiques aux temps 1 et 2, cinq élèves ont montré une évolution considérable dans leur capacité à anticiper la suite d'un livre à partir de ce qui précède. En ce sens, les résultats indiquent que pour ces cinq élèves, leurs anticipations durant la lecture d'une histoire avaient évolué entre le temps 1 et le temps 2 puisqu'au temps 2, celles-ci étaient davantage basées sur des indices retrouvées dans l'histoire tels que les images et/ou le texte. Les hypothèses émises au temps 2 étaient donc, de façon générale, plus justes qu'au temps 1. Soulignons que l'élève qui a le moins évolué est un élève qui était considéré comme étant faible en lecture au départ mais qui, contrairement à ce

que nous pensions, a démontré qu'il anticipait déjà stratégiquement au temps 1. Cela explique sans doute le fait que son évolution soit moindre que celle notée chez les cinq autres élèves. De façon générale, comme l'expérimentation a permis de constater une évolution à l'égard de la stratégie de compréhension d'anticipation d'un texte chez les élèves, cela nous permet de penser que le recours à la littérature de jeunesse est bénéfique pour différents niveaux d'élèves dans l'appropriation des stratégies de lecture. Plus précisément, l'expérimentation vécue dans le cadre de cet essai démontre que la littérature de jeunesse, comme objet d'apprentissage, a des retombées positives tant chez les élèves faibles et moyens que chez les élèves forts. À cet effet, une étude québécoise antérieure est allée dans le même sens, en soulignant qu'une approche globale de l'écrit, qui implique le recours à la littérature de jeunesse, semble contribuer au développement des connaissances littéraciques des élèves manifestant différents niveaux, y compris ceux les plus à risque de rencontrer des difficultés en lecture et en écriture (Morin et al., 2006).

Bien que les résultats de cette recherche témoignent d'une progression notable dans le développement des habiletés de compréhension en lecture pour la majorité des élèves ciblés par l'expérimentation, il aurait été intéressant d'évaluer, sur une plus longue période, si le recours à ces nouvelles stratégies aurait perduré dans le temps pour ces enfants.

## CONCLUSION

La recherche dont nous venons d'exposer les résultats avait pour objectif de répondre à ces deux questions spécifiques de recherche : 1) Est-ce que le recours à la littérature de jeunesse permet aux élèves de la première année du primaire de s'approprier les stratégies de lecture et plus particulièrement, les stratégies de compréhension en lecture? 2) Est-ce que le recours à la littérature de jeunesse semble avoir un impact différencié pour différents niveaux d'élèves (faibles, moyens et forts)? Parallèlement, la contribution originale de cet essai vient du fait qu'il travaille, en prenant en compte différents niveaux d'élèves, la compréhension en lecture à partir de la littérature de jeunesse, une avenue qui se veut encore novatrice et peu répandue dans le monde scolaire.

En ce qui a trait à la première question spécifique de recherche, les résultats recueillis nous ont permis d'y répondre. Selon ce qui précède, les résultats obtenus conduisent à suggérer que le recours à la littérature de jeunesse permettrait aux enfants de la première année du primaire de s'approprier les stratégies de lecture et plus particulièrement, les stratégies de compréhension en lecture. Dès lors, nous avons pu répondre à la deuxième question spécifique de recherche en affirmant que la littérature de jeunesse semble avoir un impact positif autant chez les lecteurs qui sont faibles que ceux qui sont moyens et forts puisque les résultats ont révélé une évolution dans l'habileté à anticiper un texte chez la majorité des élèves sélectionnés pour les temps 1 et 2. Ainsi, nos résultats vont dans le même sens que ceux que nous avons pu recenser dans la revue des écrits et renforcent l'hypothèse selon laquelle la littérature de jeunesse permet aux élèves de la première année du primaire de voir leur compétence à lire se développer de manière optimale.

De même, relativement à ce qui avait été énoncé dans la problématique de départ à l'égard de l'écart de motivation qui prévaut d'un jeune lecteur à l'autre face à une activité de lecture, nous avons remarqué que, à l'inverse de ce que nous avons



déjà observé et expérimenté en salle de classe lors d'activités de lecture, tous les élèves de la classe qui se sont adonnés à l'expérimentation, l'ont fait avec enthousiasme. Effectivement, lors des cinq moments d'expérimentation, les jeunes étaient souriants et semblaient stimulés par le projet qui mettait la littérature de jeunesse au service du développement des habiletés de compréhension en lecture. Ce constat entérine le discours du MELS (2001) selon lequel la construction d'un univers littéraire à l'école primaire est nécessaire pour stimuler le plaisir de lire chez les élèves, élément essentiel à développer chez ceux-ci puisque, rappelons-le, les difficultés en lecture au début du primaire jouent un rôle prépondérant dans les facteurs de risque associés à l'abandon scolaire au secondaire. Ainsi, le fait de développer chez les élèves le goût de la lecture favorise une insertion positive dans le monde scolaire qui elle, a une incidence directe sur leur futur parcours scolaire.

Quant aux limites de notre recherche, celles-ci pourraient résider dans le fait que les expérimentations se sont déroulées sur une courte période. Effectivement, il aurait été intéressant que la période d'expérimentation soit plus longue que seulement cinq semaines incluant le temps 1 et le temps 2. Compte tenu de ce qui précède, cela aurait permis de constater si le recours aux nouvelles stratégies de compréhension exploitées par les élèves aurait perduré à plus long terme. Pour ce faire, une réévaluation des élèves quelques semaines plus tard aurait également pu être profitable. De même, afin d'enrichir cet essai de maîtrise, d'autres recherches avec un nombre de sujets plus élevés seraient pertinentes pour compléter les données présentées.

En définitive, les résultats de notre recherche conduisent à souligner à nouveau le rôle que peut jouer la littérature de jeunesse dans l'apprentissage de la lecture en première année du primaire. Effectivement, les résultats rapportés ici confirment les bienfaits de cette approche pédagogique sur les apprentissages de lecture en première année et ce, pour différents niveaux d'élèves. En ce sens, les constats nous amènent à réaffirmer la pertinence d'insérer dans les programmes

d'apprentissage de la lecture et de l'écriture des activités organisées autour de livres pour la jeunesse. À cet égard, bien que la littérature de jeunesse gagne en popularité dans les classes du primaire, beaucoup d'efforts doivent encore être consentis pour que celle-ci ait une place fondamentale dans l'enseignement des compétences à lire et à écrire au primaire. Parallèlement, étant maintenant davantage à même de comprendre les bienfaits de la littérature de jeunesse dans le développement des habiletés de compréhension en lecture en début d'apprentissage, nous croyons également qu'il serait intéressant d'explorer les retombées d'une approche centrée sur la littérature jeunesse sur l'enseignement de la compétence à lire afin, notamment, de vérifier si le recours à une telle approche permet aux enseignants de bonifier leurs pratiques à l'égard de l'enseignement de la lecture au primaire. Dans ce contexte, des formations aux enseignants sur les habitudes pédagogiques favorables à l'enseignement de la lecture à l'aide de la littérature de jeunesse seraient essentielles et permettraient, par le fait même, d'ouvrir la voie à des pratiques de classe renouvelées ainsi qu'à de nouvelles expériences dans le domaine de l'enseignement du français dans les écoles primaires.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alegria, J. et Morais, J. (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lecture. In L. Rieben et C.A. Perfetti (Eds), *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel et Paris.
- Bédard, D. et Montpetit, D. (2002). *Stratégies... Stratégies : Pour une lecture efficace au primaire*. Coll. De la théorie à la pratique. Québec : CEC.
- Bédard, J.-L., Gagnon, G., Lacroix, L. et Pellerin, F. (2006). *Les projets et les opérations mentales*. Québec : Psychocognition BGLP.
- Beaudoin, I., Boutin, J.-F., Gendron, M. et Martel, V. (2007). L'inadaptation sociale et scolaire chez les élèves à risque : une approche innovante de lecture accompagnée. *UQAR*. 15.
- Chauveau G. et Mayo C. (2004). *Il a du mal à apprendre à lire. Comment l'aider?* Paris : Albin Michel.
- Collins, A. et Smith. E.E. (1982). Teaching the process of reading comprehension. In Detterman, D. K. et Stenberg, R. J. *How and how much can intelligence be increased?* Norwood NJ: Ablex.
- Content, A. et Zesiger, P. (1999). Acquisition du langage écrit. In Rondal, J.A. et Seron, X. *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Liège : Mardaga.
- Demont, E. et Gombert, J.-É. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 1-5.
- Ecalte, J. et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture –Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- Estienne, F. (2009). *Dyslexie et bonheur de la langue -235 exercices pour trouver ou retrouver l'enchantement du langage*. Le monde du verbe. Solal.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. In M. Fayol et al. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gagné, N. (2009). Le petit miracle de la première année. *Parents*, 1-4.

- Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2004). *Facteurs de protection contre l'échec en lecture au premier cycle du primaire*. Rapport synthèse. Action concertée du Fonds FCAR-CQRS.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (1997). L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et prospectives. *Éducation et francophonie*, XXV(2), 1-11.
- Giasson, J. (1995). Les stratégies de lecture. In *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*. Université Laval. Québec.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Hurry, J. (2004). Comparative studies of instructional methods. In Nunes, T. et Bryant, P. *Handbook of children's literacy* (p.557-574). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(3), 483-502.
- Morin, M-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup La littérature de jeunesse pour apprendre à lire et à écrire au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Morin, M-F. et Giroux, H. (2006). Les difficultés d'apprentissage Un pas de plus dans le monde des maux des élèves. *Québec français*, 140.
- Morin, M-F. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145.
- Observatoire national de la lecture. *Apprendre à lire*. France : Éditions Odile Jacob.
- Pierre, R. (2003). L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 3-35.
- Potvin, P., Fortin, L. et Lessard, A. (2005). *Le décrochage scolaire*. Les troubles du comportement à l'école : diagnostic et intervention. Montréal : Gaëtan Morin.
- Snow, C E. et Burns, S. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

- Stanovich, K. E. (1993). Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. In H. W. Reese (Eds.) *Advances in Child Development and Behavior*, vol. 24. New York: Academic Press.
- Tauveron, C. (2002). L'écriture littéraire: Une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique = The literary writing: a dialectal relation between artistic intention and esthetical attention. *Repères –Institut national de recherche pédagogique*, 26(27), 203-215.
- Tunmer, W-E. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational studies*, 25, 95-114.
- Vandendorpe, C. (1992). L'enseignement de la littérature aujourd'hui. *La lettre de l'association*, 10, 3-4.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture Diagnostic et pistes d'intervention*. Montréal : Gaëtan Morin ltée.

**ANNEXE A**  
**SÉQUENCES DIDACTIQUES**

## Séquence didactique sur le thème de la sorcière : 1<sup>ère</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle du primaire

Titre	<i>Pardon madame... êtes-vous une sorcière?</i>
Auteur	Emily Horn
Illustrateur	Pawel Pawlak
Année d'édition	2004
Maison d'édition	Éditions Gründ
La compétence visée	Lire des textes variés
La composante de la compétence	Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture
Les savoirs essentiels	Stratégies de gestion de la compréhension <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède.</li> </ul>

### Lecture et discussion

#### Avant la lecture

- Attirer l'attention des élèves sur l'auteur (Emily Horn), l'illustrateur (Pawel Pawlak), la maison d'édition (Éditions Gründ) et le pays d'édition (France).
- Lire le titre et montrer la page de couverture :
  - Que peut-on trouver dans cette histoire?
- Attirer l'attention des élèves sur la quatrième de couverture; expliquer aux élèves que l'endos d'un livre s'appelle la quatrième de couverture. À quoi sert-elle? D'habitude, on y trouve un résumé du livre ou toute autre information pertinente. Poser des questions aux élèves sur la quatrième de couverture.
  - Demander aux élèves leurs hypothèses quant à la question inscrite sur la quatrième de couverture : *Comment Cachou parviendra-t-il à trouver une sorcière, alors qu'il n'en a jamais vu?* Quels sont les indices qui pourraient indiquer à Cachou si les personnages rencontrés sont des sorcières ou non? (recueillir les connaissances antérieures)
  - D'après vous, quel genre de surprise attendra Cachou lors de son retour à la bibliothèque?

### La lecture à voix haute par l'enseignant

- Lire l'histoire de façon dynamique (intonation, expression, changement de tonalité au besoin, etc.) en s'arrêtant régulièrement en cours de lecture pour questionner les enfants sur leurs hypothèses quant à la suite de l'histoire.
- Attirer l'attention des élèves sur la phrase «Pardon madame... êtes-vous une sorcière?» qui revient chaque fois que Cachou, le personnage principal, rencontre un nouveau personnage sur son chemin.

### La discussion

*Des questions sur l'anticipation de l'histoire à partir de ce qui précède*

Nous proposons de discuter en groupe, en cours de lecture, des hypothèses émises par les enfants quant à ce qui arrivera dans l'histoire. Voici des pistes de réflexion possibles :

- À la suite du moment où Cachou découvre *L'Encyclopédie des sorcières* et qu'il désire trouver une sorcière, demander aux élèves s'ils croient que Cachou réussira à en trouver une.
- À la suite des rencontres avec les différents personnages, demander aux élèves d'émettre des hypothèses quant à ce que Cachou demandera à ceux-ci. Leur demandera-t-il quelque chose en particulier?
- À la suite des rencontres avec les différents personnages, demander aux élèves s'ils pensent que ceux-ci sont des sorcières. Leur demander de justifier leurs réponses en demandant : **quels sont les indices du livre qui vous permettent de penser que c'est une sorcière ou non?** Est-ce que les personnages rencontrés possèdent les caractéristiques d'une sorcière énumérées dans *L'Encyclopédie des sorcières*? (**Vérifier si les hypothèses émises sont en cohérence avec l'histoire**).
- Lorsque Cachou rencontre les six drôles de frimousses vers la fin du livre, demander aux élèves ce qu'ils pensent qu'elles sont.



- Lorsque Cachou parle à la maîtresse des sorcières à la fin de l'histoire, demander aux élèves ce qu'ils croient qui lui arrivera. Est-ce que les sorcières emporteront Cachou avec elles? Lui veulent-elles du bien ou du mal?

### **Après la lecture**

- Revenir sur les caractéristiques d'une sorcière en demandant oralement aux élèves de les énumérer.
- Placer les élèves en duos. Demander à chacune des équipes d'écrire deux caractéristiques d'une sorcière et d'illustrer leurs écrits.
- Présenter devant la classe les travaux réalisés.

### **L'appréciation du texte**

Après cette séquence didactique, demander aux élèves d'évaluer oralement le livre.

- Avez-vous apprécié ce livre? Quelle partie avez-vous préférée? Pourquoi?
- Comment avez-vous trouvé les illustrations?
- Est-ce que la maîtresse des sorcières et les apprenties sorcières vous ont plu?

Séquence didactique sur le thème de la sorcière : 1<sup>ère</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle du primaire

Titre	<i>Vèzmo la sorcière</i>
Auteur	Geoffroy de Pennart
Illustrateur	Geoffroy de Pennart
Année d'édition	2002
Maison d'édition	École des Loisirs
La compétence visée	Lire des textes variés
La composante de la compétence	Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture
Les savoirs essentiels	Stratégies de gestion de la compréhension <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formuler des hypothèses (prédictions) et les réajuster au fur et à mesure.</li> <li>• Anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède.</li> <li>• Se servir du contexte pour donner du sens aux expressions figées ou aux proverbes.</li> </ul>

## Lecture et discussion

### Avant la lecture

- Attirer l'attention des élèves sur l'auteur et l'illustrateur (Geoffroy de Pennart), la maison d'édition (École des Loisirs) et le pays d'édition (France).
- Lire le titre et montrer la page de couverture :
  - Que peut-on trouver dans cette histoire? Est-ce que tu penses que ce sera une histoire drôle, épouvantable, etc.? Pourquoi?
- Attirer l'attention des élèves sur la deuxième de couverture; lire les mots qui y sont écrits. Demander aux élèves d'anticiper le contenu du livre à partir de ces mots :
  - À votre avis, de quoi va parler cette histoire? (Penser à faire des phrases.)
  - D'après ces mots et la page couverture, est-ce que Vèzmo semble avoir les mêmes caractéristiques que celles identifiées dans *Pardon madame... êtes-*

*vous une sorcière?* Faire ressortir que dans cette histoire, cette sorcière semble plutôt méchante contrairement à celles rencontrées dans le livre précédent.

### **La lecture à voix haute par l'enseignant**

- Lire l'histoire de façon dynamique (intonation, expression, changement de tonalité au besoin, etc.) en s'arrêtant régulièrement en cours de lecture pour questionner les enfants sur leurs hypothèses quant à la suite de l'histoire.

### **La discussion**

*Des questions sur l'anticipation de l'histoire à partir de ce qui précède*

Nous proposons de discuter en groupe, en cours de lecture, des hypothèses émises par les enfants quant à ce qui arrivera dans l'histoire. Voici des pistes de réflexion possibles :

- Au début de l'histoire, demander aux élèves en quoi Vèzmo transforme les belles choses. Faire ressortir qu'elle transforme les belles choses en choses horribles : les fleurs en bouses et les papillons en papiers gras.
- Lorsque Vèzmo fait la rencontre du beau prince, demander aux élèves en quoi ils pensent que Vèzmo le transformera. Quels sont les indices du livre qui vous permettent d'émettre vos hypothèses? (Nous avons vu que Vèzmo adore transformer les belles choses en choses horribles alors **vérifier si les hypothèses émises sont en cohérence avec l'histoire**).
- Lorsque le prince se transforme en horrible sorcier, demander aux élèves d'anticiper la suite du livre. D'après vous, qu'arrivera-t-il au sorcier? Redevendra-t-il un prince charmant? Est-ce que vous pensez que Vèzmo et le sorcier deviendront amis puisqu'ils sont tous deux rendus sorciers?
- Afin d'amener les élèves à mieux comprendre l'histoire, les amener à émettre des hypothèses sur la signification de certains adjectifs qualificatifs : pestilentielle, capricieuse, hideux, teigneux, stupéfiante, etc. Que pouvez-vous faire pour trouver ce que veulent dire ces mots? Amener les élèves à se servir des illustrations pour donner du sens à ces adjectifs.

### Après la lecture

- Demander oralement aux élèves de nommer les caractéristiques de Vèzmo et de ressortir quelques caractéristiques des sorcières rencontrées dans *Pardon madame... êtes-vous une sorcière?* Trouver les différences.
- Pour réinvestir le travail amorcé sur les adjectifs qualificatifs, proposer aux élèves d'écrire une phrase sur ce qui pourrait, par exemple, être stupéfiant ou hideux (écrire les adjectifs sur un carton afin qu'ils puissent y référer) ou encore inviter les enfants à écrire une phrase sur une autre chose que Vèzmo pourrait transformer.
- Afin de stimuler la capacité d'élaboration des élèves, inviter les enfants à dessiner comment serait leur sorcière et leur proposer ensuite de présenter leur illustration en nommant les caractéristiques de celle-ci. Les amener à utiliser des adjectifs pour décrire leur sorcière.

### L'appréciation du texte

Après cette séquence didactique, demander aux élèves d'évaluer oralement le livre.

- Avez-vous apprécié ce livre? Quelle partie avez-vous préférée? Pourquoi?
- Comment avez-vous trouvé les illustrations?
- Aimerez-vous rencontrer Vèzmo? Pourquoi?
- Est-ce que Vèzmo vous a plu? Avez-vous préféré Vèzmo ou les sorcières présentées dans *Pardon madame... êtes-vous une sorcière?* Pourquoi?

## Séquence didactique sur le thème de la sorcière : 1<sup>ère</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle du primaire

Titre	<i>Z comme Zelda</i>
Auteur	Michel Van Zeveren
Illustrateur	Michel Van Zeveren
Année d'édition	2002
Maison d'édition	Pastel
La compétence visée	Lire des textes variés
La composante de la compétence	Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture
Les savoirs essentiels	Stratégies de gestion de la compréhension <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formuler des hypothèses (prédictions) et les réajuster au fur et à mesure.</li> <li>• Anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède.</li> </ul>

### Lecture et discussion

#### Avant la lecture

- Attirer l'attention des élèves sur l'auteur et l'illustrateur (Michel Van Zeveren), la maison d'édition (Pastel) et le pays d'édition (France).
- Lire le titre et montrer la page de couverture :
  - Que peut-on trouver dans cette histoire? Attirer l'attention des élèves sur ce que Zelda pointe du doigt dans l'illustration.
- Attirer l'attention des élèves sur la quatrième de couverture.
  - Recueillir les avis des élèves quant aux raisons qui peuvent pousser la mère de Zelda d'interdire à sa fille d'ouvrir le moindre livre.
  - Montrer une seconde fois l'illustration de la page couverture aux élèves. Pourquoi penses-tu que Zelda a ouvert un livre alors que sa maman semblait lui avoir interdit? Que penses-tu qu'elle fera avec ce livre?

#### La lecture à voix haute par l'enseignant

- Lire l'histoire de façon dynamique (intonation, expression, changement de tonalité au besoin, etc.) en s'arrêtant régulièrement en cours de lecture pour

vérifier si les hypothèses émises sont bonnes et pour les réajuster au fur et à mesure.

### La discussion

*Des questions sur l'anticipation de l'histoire à partir de ce qui précède*

Nous proposons de discuter en groupe, en cours de lecture, des hypothèses émises par les enfants quant à ce qui arrivera dans l'histoire. Voici des pistes de réflexion possibles :

- Lorsque Zelda repousse le coffre du salon pour déloger le serpent qui s'y est caché, demander aux élèves d'émettre des hypothèses quant à la question posée dans le livre : «Et que trouve-t-elle?» Questionner les enfants sur ce qu'ils pensent que Zelda fera avec *L'abécédaire de la sorcière*. Mentionner qu'un abécédaire est un livre destiné à l'apprentissage de l'alphabet et de la lecture.
- Demander aux élèves de prédire ce qui arrivera lorsque la maman de Zelda se demande : «Que va-t-il encore me tomber sur la patate?» alors qu'elle doit quitter la maison pour aller au congrès annuel des sorcières et ainsi, laisser sa fille seule pour quelques jours.
- Questionner les enfants sur le genre de surprise qu'ils pensent que Zelda fera à sa mère lorsque cette dernière sera de retour de son congrès. **(Vérifier si les hypothèses émises sont en cohérence avec l'histoire).**

### Après la lecture

- Pour travailler l'orthographe, proposer aux élèves de construire un abécédaire de classe inspiré de celui présenté dans le livre. Leur demander de trouver un mot nouveau autre que ceux retrouvés dans l'histoire (exemple : G comme grenouille). Chaque élève est responsable d'une lettre de l'alphabet dans la construction de l'abécédaire.
- Afin de stimuler la capacité d'élaboration des élèves, questionner oralement les élèves à savoir si comme Zelda, il leur est déjà arrivé d'avoir désobéi aux exigences de leurs parents?

- Questionner les élèves quant à la raison qui a pu inciter l’auteur à intituler son livre *Z comme Zelda*.
- Demander oralement aux élèves s’ils trouvent que Zelda ressemble à Vèzmo dans *Vèzmo la sorcière* ainsi qu’aux apprenties sorcières présentées dans *Pardon madame... êtes-vous une sorcière?* Faire ressortir les ressemblances et les différences.

### **L’appréciation du texte**

Après cette séquence didactique, demander aux élèves d’évaluer oralement le livre.

- Avez-vous apprécié ce livre? Quelle partie avez-vous préférée? Pourquoi?
- Comment avez-vous trouvé les illustrations?
- Quelle est votre sorcière préférée parmi celles qui ont été présentées? Zelda, Vèzmo ou les apprenties sorcières? Pourquoi?

**ANNEXE B**  
**SÉQUENCES DIDACTIQUES (TEMPS 1 ET 2)**



## Séquence didactique

### Temps 1

Titre	<i>AMI-AMI</i>
Auteur	Rascal
Illustrateur	Stephane Girel
Année d'édition	2002
Maison d'édition	École des Loisirs
La compétence visée	Lire des textes variés
La composante de la compétence	Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture
Les savoirs essentiels	Stratégies de gestion de la compréhension <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède.</li> </ul>

### Lecture et discussion

#### Avant la lecture

- Attirer l'attention de l'élève sur l'auteur (Rascal), l'illustrateur (Stephane Girel), la maison d'édition (École des Loisirs) et le pays d'édition (France).
- Lire le titre et montrer la page de couverture :
  - Que peut-on trouver dans cette histoire?
- Attirer l'attention de l'élève sur la quatrième de couverture; lui expliquer que l'endos d'un livre s'appelle la quatrième de couverture. À quoi sert-elle? D'habitude, on y trouve un résumé du livre ou toute autre information pertinente. Poser des questions à l'enfant sur l'illustration de la quatrième de couverture.
  - Demander à l'élève de décrire le lapin ainsi que le loup (le lapin semble doux et gentil et le loup semble méchant).

#### La lecture à voix haute par l'enseignant

- Lire l'histoire de façon dynamique (intonation, expression, changement de tonalité au besoin, etc.) en s'arrêtant régulièrement en cours de lecture pour questionner l'enfant sur ses hypothèses quant à la suite de l'histoire.

## La discussion

*Des questions sur l'anticipation de l'histoire à partir de ce qui précède*

Nous proposons de discuter, en cours de lecture, des hypothèses émises par l'enfant quant à ce qui arrivera dans l'histoire et ce, sous forme d'entretien individuel. Voici des pistes de réflexion possibles :

- Questionner l'élève à savoir s'il pense que le lapin finira par trouver un ami tel qu'il le décrit au début de l'histoire et s'il croit que le loup réussira également à se trouver un ami.
- Demander à l'élève ce qu'il pense du loup. D'après toi, pourquoi dit-il des phrases comme «Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai immensément!» ou encore «Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai tendrement!»? Est-il méchant ou gentil? Pourquoi?
- Lorsque le lapin et le loup se rencontrent, demander à l'enfant de prédire ce qui arrivera. Crois-tu que le loup fera du mal au lapin? Crois-tu qu'ils deviendront amis? (Nous avons vu que le loup souhaite rencontrer un ami qu'il aimera immensément, tendrement, avec talent et même mauvais perdant alors **vérifier si les hypothèses émises sont en cohérence avec l'histoire**).

## Après la lecture

- Demander à l'élève si la fin de l'histoire le surprend. (**Revoir les indices du livre qui auraient pu le pister**).

## L'appréciation du texte

Après cette séquence didactique, demander à l'enfant d'évaluer oralement le livre.

- As-tu apprécié ce livre? Quelle partie as-tu préférée? Pourquoi?
- Quel est ton personnage préféré? Pourquoi?
- Comment as-tu trouvé les illustrations?
- Peux-tu expliquer pourquoi l'auteur qualifie le loup de «grand méchant loup» alors que finalement, le loup est plutôt gentil?

## Séquence didactique Temps 2

Titre	<i>Les trois brigands</i>
Auteur	Tomi Ungerer
Illustrateur	Tomi Ungerer
Année d'édition	2001
Maison d'édition	École des Loisirs
La compétence visée	Lire des textes variés
La composante de la compétence	Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture
Les savoirs essentiels	Stratégies de gestion de la compréhension <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède.</li> </ul>

### Lecture et discussion

#### Avant la lecture

- Attirer l'attention de l'élève sur l'auteur et l'illustrateur (Tomi Ungerer), la maison d'édition (École des Loisirs) et le pays d'édition (France).
- Lire le titre et montrer la page de couverture :
  - Que peut-on trouver dans cette histoire? Est-ce que tu penses que ce sera une histoire drôle, triste, épouvante, etc.? Pourquoi?
- D'après toi, que veut dire le mot «brigand»? Amener l'élève à se servir de l'illustration pour trouver la signification de ce mot (malfaiteur, bandit).

#### La lecture à voix haute par l'enseignant

- Lire l'histoire de façon dynamique (intonation, expression, changement de tonalité au besoin, etc.) en s'arrêtant régulièrement en cours de lecture pour questionner les enfants sur leurs hypothèses quant à la suite de l'histoire.

#### La discussion

*Des questions sur l'anticipation de l'histoire à partir de ce qui précède*

Nous proposons de discuter, en cours de lecture, des hypothèses émises par l'enfant quant à ce qui arrivera dans l'histoire et ce, sous forme d'entretien individuel. Voici des pistes de réflexion possibles :

- Demander à l'élève d'émettre des hypothèses sur ce qu'il pense que les brigands font la nuit cachés sur le bord de la route.
- Lorsque les trois brigands rencontrent Tiffany, une petite orpheline, demander à l'enfant de prédire ce qui arrivera. Avant de poser cette question, s'assurer que l'élève comprend bien la signification du mot «orpheline» (enfant qui a perdu l'un de ses parents ou les deux). Crois-tu que les brigands feront du mal à Tiffany ou, au contraire, qu'ils s'occuperont d'elle? Pourquoi? (Le passage «[...] *les trois brigands se dressèrent devant elle.*» et l'illustration sont des indices qui peuvent laisser croire que les trois hommes s'attendrissent lorsqu'ils découvrent Tiffany dans la voiture alors **vérifier si les hypothèses émises sont en cohérence avec l'histoire**).
- Au moment où les brigands emportent précieusement Tiffany dans leur caverne, demander à l'élève d'émettre des hypothèses sur la suite de l'histoire. Qu'arrivera-t-il à Tiffany? (**Vérifier si l'enfant se sert des indices du texte pour émettre ses hypothèses et revoir par la suite les indices qui auraient pu le pister**).
- Questionner l'élève sur ce qu'il pense que les brigands feront avec leur richesse. Penses-tu qu'ils la garderont pour eux? Crois-tu qu'ils la vendront?

#### Après la lecture

- Demander à l'élève si la fin de l'histoire le surprend (les méchants sont maintenant rendus des bienfaiteurs de l'humanité). (**Revoir les indices du livre qui auraient pu le pister**).

#### L'appréciation du texte

Après cette séquence didactique, demander à l'élève d'évaluer oralement le livre.

- As-tu apprécié ce livre? Quelle partie as-tu préférée? Pourquoi?
- Comment as-tu trouvé les illustrations? Que penses-tu des trois brigands?